



**Elza Maria Barbosa
Lobo Lopes**

Indisciplina em Contexto Educativo

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Às minhas filhas, Rita e Mariana

O júri

Presidente:

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal,
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão,
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra

Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva,
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Professora Doutora Gabriela Portugal, orientadora deste trabalho, pela sua disponibilidade, sugestões oportunas e pelo incentivo e confiança que sempre depositou em nós.

Aos professores que connosco colaboraram na recolha de informação.

À Margarida pelas valiosas “discussões” e partilha de saberes.

À minha família e amigos pela compreensão e apoio.

Aos meus pais, um Obrigada especial.

palavras-chave

Indisciplina; gestão de sala de aula; regras; relações sociais.

resumo

A questão da indisciplina sendo um fenómeno de grande eco social, provoca preocupação nos diferentes intervenientes no processo educativo, em especial nos professores, por serem directamente afectados pelos seus efeitos. Assim, o objecto principal deste estudo é o conhecimento das representações que os professores têm acerca da indisciplina em contexto educativo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, privilegiando a recolha de dados sob a forma de discurso oral, e nesse sentido recorreremos à entrevista como técnica principal. Entrevistámos catorze professores de duas turmas do 5º ano de escolaridade, onde existia um maior número de alunos com problemas de indisciplina. Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo.

A análise dos dados permitiu conhecer as representações dos professores sobre a indisciplina em contexto educativo, representações que foram confrontadas com informações recolhidas em documentos da escola.

keywords

Indiscipline;; classroom management; rules; social relationships;

abstract

The indiscipline is a phenomena with great social relevance that worries the different intervenient on the educative process, particularly teachers, as they are directly affected by her. The aim of this study is the knowledge of teacher's representations about indiscipline in an educative setting.

From a methodological point of view, this is an exploratory study, of qualitative on nature, in which was given a greater importance to oral speech data recollection, using the interview has the main technique. Fourteen teachers from 5th grade were interviewed, because this was the school level with major problems of indiscipline. The data analysis was made through a content analysis technique.

The data analysis allowed the knowledge of teacher's representations about indiscipline in educative setting. Those representations were compared with information from school documents.

ÍNDICE

Introdução.....	1
------------------------	----------

PARTE I

Dimensões da Indisciplina: enquadramento teórico - conceptual

Capítulo I. Indisciplina: Conceitos e Factores

1.	Conceitos de disciplina/indisciplina - Perspectiva histórica.....	7
2.	Factores de indisciplina.....	14
2.1.	Responsabilidade do professor na indisciplina.....	15
2.2.	Responsabilidade do aluno na indisciplina.....	16
2.3.	Responsabilidade da escola na indisciplina.....	18
2.4.	Indisciplina e factores sociais e familiares.....	18

Capítulo II. O Professor e a gestão de sala de aula

1.	Gestão de sala de aula.....	21
1.1.	Clima de sala de aula.....	21
1.2.	Características da sala de aula.....	22
1.3.	Níveis de indisciplina.....	24
1.4.	Tipos de sala de aula.....	29
2.	Estilos de professores.....	30
3.	O Mal-estar docente.....	33

Capítulo III. Gestão preventiva da indisciplina

1.	Medidas preventivas na escola.....	38
2.	Medidas preventivas na aula.....	39
3.	Modelos teóricos da gestão da indisciplina.....	43
3.1.	Modelo de Gordon.....	43
3.2.	Modelo Tridimensional.....	45

3.3.	Disciplina Assertiva.....	47
3.4	Aprendizagem Cooperativa.....	49

Capítulo IV. A Dinâmica Familiar e a Escola

1.	A família e a sociedade.....	53
2.	O aluno e a família.....	56
2.1.	Estilos parentais.....	56
2.2.	O aluno na adolescência.....	59
2.3.	Auto-conceito.....	60
3.	A Escola e a Família.....	65
3.1.	Participação dos pais na escola.....	67
3.2.	Tipologia de envolvimento dos pais na escola.....	70

PARTE II

Indisciplina em Contexto Educativo: a representação dos professores num estudo empírico

Capítulo V. Fundamentação e Caracterização do Estudo Empírico

1.	Objectivo e questões orientadoras do estudo.....	75
2.	A abordagem qualitativa.....	79
3.	Seleccção e caracterização da população em estudo.....	81
3.1.	Caracterização da escola.....	81
3.2.	Caracterização das turmas identificadas com alunos indisciplinados.....	83
3.3.	Os professores.....	87
3.4.	Os documentos.....	89
4.	Processo de recolha de dados.....	90
5.	Processo de organização e tratamento de dados.....	94

Capítulo VI. Descrição e Interpretação dos Dados

1.	Resultado global das entrevistas.....	97
1.1.	Causas atribuídas à indisciplina.....	99
1.2.	Ambiente disciplinar.....	105
1.3.	Relações sociais entre professores e alunos.....	117
1.4.	Gestão de sala de aula.....	121
1.5.	Ligação escola – família.....	130
2.	Análise complementar dos resultados das entrevistas e de documentos da escola.....	139

Conclusões.....	151
------------------------	------------

Bibliografia.....	161
--------------------------	------------

Anexos

Introdução

A questão da indisciplina em contexto educativo tem assumido, nos últimos anos, lugar de especial relevo no conjunto das preocupações da sociedade em geral e da comunidade educativa¹ em particular.

É comumente partilhada a ideia de que a “escola de massas”, consequência da escolaridade obrigatória, arrastou consigo os problemas que grassam na sociedade, podendo a indisciplina ser um dos seus reflexos.

Actualmente, a escola é constituída por uma população discente com características muito díspares. Integra os alunos que desejam frequentá-la e os que estão sujeitos a uma frequência compulsiva.

Nos últimos anos, muitos jovens não vislumbram vantagens em frequentar a escola com aproveitamento, dado que continuam a ser alvo de exclusão social e profissional e não lhes é garantida a ascensão na hierarquia social. Assim, muitos alunos e pais desvalorizam a imagem da escola, considerando que esta perdeu o seu potencial de inclusão social, o que contribui para a desmotivação dos alunos e para a uma atitude de rejeição latente perante a escola (Parecer nº1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Neste panorama de desmotivação e rejeição, muitos alunos manifestam, através do seu comportamento de indisciplina, a não adesão ao quadro de normas escolares instituídas. Neste contexto, a indisciplina será entendida como uma “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2001:15).

Contudo, importa referir que os trabalhos investigativos, mais recentes, sobre a indisciplina têm revelado uma multiplicidade de factores que se cruzam, que vão desde os

¹ Por comunidade educativa entende-se um conjunto de população e território articulados numa escola para fins educativos. É constituída por um núcleo central que tem por base territorial a escola e o espaço territorial originário dos alunos, dos pais, dos professores e dos funcionários, ou seja os que se relacionam directamente na acção educativa no interior da escola; o outro núcleo, designado de periférico do território e da população da escola é constituído pelo conjunto de pessoas que só indirectamente se relaciona com a acção educativa, assim como o seu âmbito territorial de acção (autarquias, associações da sociedade civil, público em geral) (Formosinho, 1989).

que se ligam ao aluno e ao seu meio sócio-cultural, aos que se relacionam com princípios e valores, qualidades pessoais e profissionais do professor, passando pelos factores inerentes ao grupo-turma ou à escola, bem como ao sistema educativo e à sociedade em geral.

A indisciplina, enquanto questão multifactorial e multidimensional sem uma taxonomia definida, provoca grande apreensão nos diferentes intervenientes no processo educativo, em especial nos professores, por serem directamente afectados pelos seus efeitos. Deste modo, o interesse pela realização deste estudo assenta em motivações de ordem profissional que se prendem, necessariamente, com o facto de sermos professora(s), mas também com motivações de ordem pessoal, por ser um tema que já foi motor de outros trabalhos na área da formação contínua de professores.

A convergência de interesses teóricos aprofundados na frequência do Mestrado e de interesses pragmáticos ligados a experiências profissionais anteriores, levaram-nos a eleger como objecto principal do estudo, o conhecimento das representações² que os professores têm acerca da indisciplina no contexto educativo. Inerentes a este, outras questões se tornam pertinentes. Neste sentido, procuraremos saber:

- Quais as causas que os professores atribuem à indisciplina?
- Como caracterizam, os professores, o clima disciplinar da escola, no que se refere ao Regulamento Interno e práticas disciplinares?
- Como caracterizam as relações que se estabelecem entre os alunos e entre professores e alunos?
- De que modo o professor organiza e estrutura a sala de aula, na dimensão “relação com o trabalho” e na dimensão “relação entre as pessoas”?
- Como se processa a ligação escola-família?

²Segundo a definição de Moscovici apresentada por Vala, (1986) entende-se por representações sociais um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação inter-individual. São o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea de senso-comum.

Para dar resposta a estas e outras questões que eventualmente se levantem, fomos entrevistar catorze professores de uma escola básica do 2º e 3º ciclos de um concelho limítrofe de Aveiro. Este grupo de docentes leccionava duas turmas do 5º ano de escolaridade, onde existia um maior número de alunos com problemas de indisciplina. Para descrever e analisar os protocolos que resultaram das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo.

Consultámos também documentos escritos oficiais da escola (Regulamento Interno, Projecto Educativo de Escola e Actas das reuniões de conselhos de turma).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, uma vez que se pretende enfatizar a descrição, a indução e o estudo das percepções pessoais, como forma de privilegiar a construção de um conhecimento compreensivo relativamente a fenómenos educativos. Deste modo, é nossa intenção neste trabalho investigativo, compreender os pontos de vista dos sujeitos descrevendo as suas percepções sobre o fenómeno da indisciplina, sem juízos de valor, mas no sentido do entendimento e compreensão do outro.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes distintas, mas que necessariamente se complementam. Na primeira parte, começaremos por abordar, numa perspectiva histórica, os conceitos de indisciplina. São também tratados os factores de indisciplina, o papel do professor na gestão de sala de aula e a gestão preventiva da indisciplina. Foi ainda incluído um capítulo referente à dinâmica familiar e a escola. A segunda parte é reservada à fundamentação e caracterização do estudo empírico. Apresenta-se não só a justificação dos procedimentos metodológicos, mas também a caracterização da população em estudo, a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Na parte final do trabalho procuraremos explicitar as conclusões do estudo que advêm da análise e do cruzamento dos dados recolhidos nas entrevistas feitas aos professores e de dados retirados de documentos da escola. Será nossa intenção retomar todo o processo realizado, colocando em destaque os aspectos mais relevantes deste estudo

e, sempre que possível, tentaremos estabelecer pontes de convergência ou divergência com os autores estudados.

É nossa convicção que o resultado deste trabalho nos ajudará a equacionar as nossas práticas, contribuindo para um melhor desempenho profissional. Será também para nós gratificante se este estudo, de algum modo, vier a suscitar alguma “inquiétude” na classe docente e contribuir para a reflexão sobre a indisciplina em contexto educativo.

PARTE I

Dimensões da Indisciplina: enquadramento teórico-conceptual

Capítulo I

Indisciplina: Conceitos e Factores

1. Conceitos disciplina/indisciplina – numa perspectiva histórica

Na elaboração desta abordagem histórica dos conceitos de disciplina/indisciplina apoiámo-nos, essencialmente, em Maria Teresa Estrela (1986 e 2002) que, pelo seu reconhecido trabalho investigativo, consideramos ser autora de referência no nosso país, relativamente a esta matéria.

Etimologicamente, a palavra disciplina tem origem latina *discere* que significa aprender e provém na sua essência da mesma raiz que discípulo. Disciplina é um termo, originariamente pedagógico, mas que foi aplicado noutros campos para indicar um estilo ou forma de comportamento de um determinado grupo humano.

Assim, o seu carácter polissémico permitiu-lhe, ao longo dos tempos, assumir diferentes sentidos (Estrela, 2002). No século XI o vocábulo é sinónimo de punição, estrago, dor, designando no século XIV um instrumento de punição, flagelador, mortificador. No século XVI, o conceito é empregue como sinónimo de instrução, direcção moral e influência (Estrela, 1986). Contrariamente, à disciplina autoritária da intimidação e do castigo, proveniente da Idade Antiga, os humanistas como Luís Vives, Rablais, Montaigne ou Erasmo, deram um grande contributo para um novo ideal de cultura e, nesse sentido, o espírito renascentista procurando defender a autodisciplina, considerando que a disciplina demasiado rígida origina ineptos ou rebeldes, abriu caminho para uma nova concepção de disciplina e de novas práticas disciplinares (Estrela, 1986).

No século XVIII, a filosofia de Rousseau influenciou os ideais educativos contemporâneos, criando uma nova abordagem da educação. No contexto da sua época, formulou princípios educacionais que permanecem até aos nossos dias. Defendendo a educação natural, Rousseau considerava que esta deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais, pois só assim o homem poderia ser o dono de si próprio. Esta concepção de educação abre caminho para uma escola em que a disciplina não é imposta mas procura respeitar as características e os

interesses dos jovens, inserindo-se no contexto de uma educação que visa a prática de liberdade e a conquista da autonomia e da autodisciplina.

Durante o século XIX assistiu-se à criação de um ideal de educação democrático e laico e à expansão do ensino gratuito organizado pelo Estado, mas é no século XX que surge um novo espírito educativo e um novo ideal de escola (Estrela, 1986).

Para a concretização destes novos ideais muito contribuiu Maria Montessori cuja pedagogia se insere no movimento das escolas novas, em oposição aos métodos tradicionais que não respeitavam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança.

O método Montessori constitui uma revolução pedagógica, na medida em que transforma as relações professor-aluno-saber. O professor transforma-se no organizador do ambiente de aprendizagem, deixando de ser o transmissor directo do saber. Com a introdução de material didáctico na sala de aula, a criança tem liberdade de o escolher e manipular, desenvolvendo a atenção, a cooperação e a autonomia. A pedagogia de Montessori apresenta uma visão diferente de ordem. Considera que a disciplina resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade, não significando anarquia e desordem (Estrela, 2002).

Ao longo do século XX, surge um novo conceito de disciplina com o desenvolvimento dos movimentos que ligam os princípios do puerocentrismo aos princípios de uma educação democrática. Assim, na Europa e na América sob a designação de “Educação nova” surgiram os métodos activos que foram teorizados e sistematizados, com base num maior conhecimento da infância, para o qual contribuiu o desenvolvimento da Psicologia.

Para os pedagogos da “educação nova”, educar em democracia significa formar cidadãos responsáveis, livres e capazes de participar na comunidade. Assim, a escola ideal deverá permitir o exercício da liberdade e da responsabilidade e a disciplina “deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrolo e autogoverno”. No entanto, para manter a disciplina não significa que não haja sanções, só que a criança submete-se a elas mais facilmente, dado o seu contributo para a elaboração das regras (Estrela, 2002).

Assim, ao atribuir-se aos alunos a responsabilidade de participarem no governo da escola, colaborando na definição das regras da organização escolar e ao privilegiar-se a prática de pedagogias activas baseadas nos interesses dos jovens, fornecem-se contributos fundamentais para alcançar a autonomia e a autodisciplina.

Com a revolução soviética de 1917, o pensamento educativo socialista assume um especial realce e nele se destaca o fundamento ético-político do conceito de disciplina. A ideologia da época exigia uma nova educação e uma nova organização do trabalho educativo. Neste contexto, educar-se como comunista exige “colocar o seu trabalho e a sua inteligência ao serviço de uma causa comum” (Lenine, cit. por Estrela, 2002:22). Assim, nesta concepção a disciplina educativa resulta da acção social colectiva, em que os interesses individuais são subordinados aos interesses do colectivo. A obra de Makarenko constitui uma das mais significativas concretizações dos princípios socialistas. No seu entender, ao separar os tempos de estudo dos tempos de trabalho, cria uma organização em grupos fundados sobre estudo ou sobre a produção, fomentando o sentimento de pertença à colectividade e a subordinação dos interesses individuais ao interesse geral. A vida da comunidade educativa é regulada pelo principal órgão de gestão, a assembleia geral, onde se regulam os problemas administrativos e pedagógicos e se estabelecem regras e determinam prémios e punições. A disciplina deve manifestar-se em todos os aspectos da vida colectiva e são as manifestações desse espírito de disciplina que, simultaneamente, a vão reforçando (Estrela, 2002).

Mas a educação socialista também tem seguidores nos países capitalistas e um exemplo ilustrativo surge-nos com a pedagogia de Freinet. Este pedagogo combate a escola que considera ser “filha e serva do capitalismo”, marcada pelo verbalismo e intelectualismo elitista e propõe-se criar uma “pedagogia do trabalho” para substituir a “pedagogia da saliva”. Neste contexto, a disciplina resulta da participação de todos na criação das normas que regulam o colectivo, é a “consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula”, traduzindo-se assim em regras assumidas por todos e da responsabilidade de todos. Neste sentido, para Freinet, (1970:39 cit. por Estrela, 2002:23) “só há desordem quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa actividade que responde aos seus

desejos e às suas possibilidades”. A indisciplina acontece quando surge um acto de rebelião “contra a regra de vida colectiva e contra o grupo” (Estrela, 2002:23).

Enquanto os movimentos pedagógicos do início do século XX enfatizavam a necessidade do aluno conquistar a autodisciplina, valorizando uma ordem interior, sem no entanto anularem a ordem exterior, as pedagogias “não directivas” radicalizaram a vertente da ordem interior contra a da ordem exterior, absoluta na escola tradicional, e contestaram mesmo a noção de disciplina.

Carl Rogers, o autor mais representativo das correntes pedagógicas não directivas, considera que cada indivíduo tem em si mesmo o princípio do seu desenvolvimento e, por isso, a educação implica a criação de condições seguras que não obstaculizem o desenvolvimento pessoal, uma vez que o “eu” reconhece-se e afirma-se na relação com os outros. Nessa medida, o grupo, sendo um lugar de troca livre, torna-se o meio privilegiado para formar uma personalidade congruente³, concomitantemente, o grupo, torna-se também o lugar da apropriação e da construção do saber. Neste contexto, a disciplina é estabelecida pela interacção que se estabelece no grupo, funcionando o professor como um facilitador da aprendizagem, um recurso que está à disposição do grupo e que este utiliza quando achar necessário. Este novo papel do professor implica, segundo Rogers, a adopção de uma atitude relacional diferente, assente na “autenticidade”, na “consideração incondicional positiva” e na “compreensão empática”. O próprio grupo estabelece as regras e, se houver lugar a sanções, é o próprio grupo que determina as penalizações que incidirão sobre quem prejudicar o seu funcionamento. Neste contexto, em que o aluno assume livremente as suas opções, a indisciplina será uma desordem passageira e transitória e, perante a angústia dos alunos, em face da não directividade do professor, os alunos sentem a necessidade da ordem e da organização que conduzirá o grupo e o indivíduo à prossecução dos fins que se fixaram (Estrela, 2002:24).

Esta fase de angústia dos alunos, em resultado da liberdade total concedida e da consequente desordem daí resultante corresponde também à pedagogia institucional.

³Uma personalidade congruente é “uma personalidade em que existe harmonia entre o eu e a experiência do eu, a qual não será negada ou recalcada” (Estrela, 2002:24).

Assim, para Lobrot, citado por Estrela (2002:24), “...esta aparência de desordem faz parte integrante de um modelo de adaptação que traduz uma abertura em relação ao outro e uma valorização da comunicação em si.” Neste contexto estabelece-se uma prática autogestionária, em que o grupo cria uma dinâmica própria que o conduzirá à criação de instituições internas. Os defensores da pedagogia institucional consideram que a dimensão institucional e política, evidenciada pela autogestão, foi esquecida pelas pedagogias não directivas. Lobrot considera que o processo educativo por excelência é viver uma experiência de autogestão e ensaiar as possibilidades de criar instituições internas satisfatórias.

Importa salientar que, apesar das críticas de que foram alvo tanto a não directividade como a pedagogia institucional, trouxeram um grande contributo para a evolução do conceito de disciplina.”Se a educação nova, no seu sentido mais lato, tinha realçado o papel da autonomia como fim e como meio educativo, a não directividade aprofundou o seu sentido psicológico pela noção de congruência e a pedagogia institucional aprofundou a dimensão política pela tomada de consciência da possibilidade instituinte do grupo autogerido e pela consciencialização das relações entre a instituição interna e externa, entre instituinte e instituído. Este aprofundamento implica uma praxis educativa em que a antiga antinomia ordem-desordem tende a desaparecer, tornando vazias de sentidas as conotações habituais do conceito de indisciplina e de sanção disciplinar.” (Estrela, 2002:25).

Até aos anos 70 (séc xx), as abordagens psicológicas de disciplina/indisciplina constituem o tipo de análises preponderantes, em que a disciplina é vista como adaptação e a indisciplina como inadaptção. Neste contexto, o seu campo de estudo centra-se no ensino especial e a indisciplina aparece como um fenómeno ligado a perturbações do indivíduo associadas a condutas anti-sociais e a perturbações neuróticas ou de personalidade. Apesar das classes regulares passarem a ser também objecto de estudo, o conceito de indisciplina mantém-se no âmbito defectológico. A origem da indisciplina na aula é imputada ao próprio aluno, no entanto, quando procuram as suas causas, tendem a desculpabilizá-lo (Estrela, 2002)

Nas abordagens de carácter sociológico, o aluno deixa de ser o centro da análise dos fenómenos de disciplina/indisciplina e o enfoque passa a ser dado às variáveis do contexto social e pedagógico. Para Durkheim (cit. por Estrela, 2002:86) “a disciplina é a moral da classe, como a moral propriamente dita é a disciplina do corpo social”. Durkheim põs em relevo a função de controlo social inerente à disciplina escolar ao relacioná-la, simultaneamente com a necessidade de educação moral e da ordem social. A escola surge assim como o lugar ideal para aprender a viver numa sociedade de funções hierarquizadas e em que a submissão é um dever quotidiano. Os alunos aprendem que os desejos e as necessidades devem ser hierarquizados e equilibrados em função dos meios que se possui e da função que se ocupa na sociedade.

Estudos efectuados após os anos 70, dos quais merecem destaque as investigações Baudelot e Establet (1971, cit. por Estrela, 2002:86) “vêm na indisciplina actualmente existente uma expressão de luta de classes, que se manifesta, por exemplo, no uso de linguagem grosseira e em actos de vandalismo”. A mesma autora refere que Apple e Everhart “defendem a existência de uma contracultura dos alunos oriundos de meios desfavorecidos como forma de resistência à cultura dominante na escola, fora dos seus interesses e agindo contra eles” (idem).

Os resultados das investigações sociológicas sobre violência escolar e das investigações microsociológicas realizadas na sala de aula enfatizam a tendência de culpabilização da sociedade e da escola e a desculpabilização do aluno, destacando o papel do professor como facilitador da indisciplina, enquanto desvio à regra estabelecida.

Estrela (2002) considera que o papel do professor como agente de indisciplina é posto em relevo pelas correntes pedagógicas por se basearem na análise do processo pedagógico específico da sala de aula. Deste modo, os conceitos de disciplina e de indisciplina referem-se à ordem pedagógica e caracterizam o normal funcionamento da aula, no primeiro caso e, no segundo à perturbação desta. A indisciplina tem de ser entendida no contexto das acções, normas e constrangimentos da iniciativa do professor para atingir os objectivos da aula. Nesse contexto, a indisciplina é vista como resposta contrária do aluno ou grupo de alunos à acção do professor. A indisciplina é assim

perspectivada no contexto pedagógico de interacção professor-aluno. Neste ponto de vista, a corrente mais marcante é, segundo Estrela (2002:89), o “classroom management”, que a autora entende como “organização da aula” ou, como prefere João Amado, “gestão da aula” (2000:27). Assim, a criação de um bom clima disciplinar passa pela clareza de regras e pela organização de sala de aula.

A obra pioneira e de referência deste tipo de estudos é “Discipline and group Management in Classrooms” de J. Kounin (1977) que, partindo de situações naturais de aula e servindo-se de registos videográficos fez, uma série de investigações no ensino primário que o levaram a estabelecer correlações entre a disciplina ou a indisciplina dos alunos e as técnicas de organização utilizadas pelo professor.

Segundo Estrela, (2002:92) “o papel desempenhado pelas regras para a manutenção de um bom clima disciplinar e o comportamento normativo do professor, posto em evidência por esta corrente de «classroom management», constitui sem dúvida o principal ponto de convergência das correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas mencionadas anteriormente”.

2. Factores de indisciplina

Os trabalhos investigativos, mais recentes, sobre a indisciplina têm contribuído para uma melhor compreensão desta problemática. Têm revelado uma multiplicidade de factores que se cruzam, que vão desde os que se ligam ao aluno e ao seu meio sócio-cultural, aos que se relacionam com princípios e valores, qualidades pessoais e profissionais do professor, passando pelos factores inerentes ao grupo-turma ou à escola, bem como ao sistema educativo e à sociedade em geral.

Assim, Amado (2001) partindo de literatura nacional e internacional apresenta, de forma resumida, um conjunto de factores a ter em conta na compreensão da indisciplina:

- *de ordem social e política* reflectindo interesses, valores e modos de vida de classes divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego (Willis,1987; Weishew & Peng,1993);

- *de ordem familiar* em que os valores veiculados pela família são diferentes dos valores da escola e existência de disfuncionamento do agregado familiar (wayson & Pinnel, 1985; Riley & Shaw, 1985, apud Docking, 1987:19; Weishew & Peng,1993). Os estilos de autoridade familiar também podem ser repressivos ou demasiados permissivos (Dornbusch et al.,1987);

- *de ordem institucional formal* em que os espaços, horários, currículo e *ethos* poderão estar desajustados aos interesses e ritmos dos alunos (Rutter et al.,1997; Reynolds, 1982; Estrela, M.T.,1986;Lawrence et al., 1985:15);

- *de ordem institucional informal* em que a interacção, coesão, comunicação e as lideranças no grupo-turma podem provocar desequilíbrios (Hargreaves et al., 1986; Woods, 1980a,1980b; Ball, 1980,1981,1984; Weishew & Peng,1993; Barreiros,1996);

- *de ordem pedagógica* que se verificam nos métodos e competências de ensino, na definição de regras e na “inconsistência”na sua aplicação e ainda nos estilos de relação que

se estabelecem (Rutter et al., 1979; Coulby & Harper, 1985:9; Estrela, M.T., 1986; Wubbels & Levy, 1993);

- *de ordem pessoal, do professor* que se rege por valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas que podem não se coadunar com o grupo (Wubbels & Levy, 1993; Jesus, 1996; Cooper & McIntyre, D., 1996);

- *de ordem pessoal, do aluno* que podem estar relacionados com interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos (Coulby & Harper, 1985:3-4; Arandina, 1990; Slee, 1995:78; Veiga, 1995; Schunk & Meece, 1992; Weishew & Peng, 1993; Cooper & McIntyre, 1996).

Esta listagem de factores permite-nos inferir que a questão da indisciplina se reveste de uma complexidade que torna difícil a sua resolução. No sentido de contribuir para uma melhor compreensão desta problemática, consideramos que se impõe analisar os factores da indisciplina que directamente estão relacionados com o professor, o aluno e a escola.

Assim, o estudo sobre indisciplina, efectuado por Amado em 1998, numa escola secundária, permitiu conhecer os factores da indisciplina, do ponto de vista dos alunos e dos professores. Tendo por base os factores apontados no referido estudo, passamos a uma breve reflexão sobre os aspectos que nos parecem mais pertinentes (Amado, 2001).

2.1. Responsabilidade do professor na indisciplina

Do ponto de vista do aluno, os constrangimentos da disciplina na sala de aula derivam da adopção de estratégias de ensino inadequadas e da relação professor/aluno algo problemática.

Deste modo, os alunos consideraram que um dos factores mais importantes para compreender o comportamento do aluno na sala de aula, é o *modo do professor ensinar*, ou

seja o conjunto de actividades de ensino-aprendizagem que este adopta. Assim, foram apontadas algumas estratégias inadequadas, motivadoras do desinteresse pela aula:

- *Abuso do método expositivo*;
- *Aula desinteressante* (aula monótona; aula repetitiva; actividades mais ou menos dispersantes; ausência de sentido da matéria leccionada)
- *Outras incompetências de ordem pedagógica* (postura do professor e administração incorrecta do espaço, do tempo e do ritmo).

Amado (2001) refere que os alunos ao apontarem a relação pedagógica problemática como fonte de problemas e de indisciplina demonstram que a vida no interior da aula constitui uma rede de interacções sociais, única, tendo em conta a natureza dos objectivos, a natureza assimétrica de estatuto e de poder dos envolvidos, as expectativas mútuas que se criam em torno dos actores e da sua acção e muitas outras assimetrias possíveis. Assim, tendo por base os depoimentos dos alunos, foram considerados os seguintes aspectos na actuação dos professores:

- *Manifestar falta de autoridade e de firmeza* (Falhas no “primeiro encontro”; não se fazer estimar pelos alunos; ser demasiado indulgente)
- *Manifestar falta de experiência* (a representação do estagiário)
- *Agir de forma autoritária e incoerente* (agir de modo incoerente; exercer uma vigilância “desconfiada”; agir sobre o efeito de problemas pessoais; recusar a amizade - o desencontro de universos simbólicos; criar situações de injustiça)
- *Agir de forma injusta* (na relação quotidiana; nos processos de ensino e avaliação; nos procedimentos disciplinares)

2.2. Responsabilidade do aluno na indisciplina

Os alunos não imputaram a indisciplina somente à acção dos professores. O seu discurso revelou também uma atitude crítica relativamente aos seus comportamentos, assumindo também uma quota de responsabilidade.

Neste trabalho investigativo, Amado (2001) verificou uma grande coincidência entre a perspectiva dos alunos e dos professores. Assim, apresenta uma visão conjunta dos factores que se ligam às responsabilidades do aluno, enquanto indivíduo e enquanto elemento do grupo, enquadrado no contexto-turma.

A - Factores derivados do aluno individualmente considerado:

- Desinteresse do aluno:

Desinteresse relativo à situação escolar em geral (auto-conceito escolar negativo; projecto de vida alheio às propostas e exigências da escola; frequentar a escola por imposição;

Desinteresse relativo a uma situação pedagógica concreta (“aborrecimento” e falta de vontade; desvalorização de determinadas disciplinas)

- Dificuldades de adaptação:

Desadaptação à situação escolar em geral (cansaço; dificuldade de agir como aluno exemplar; dificuldades derivadas da idade).

Desadaptação a determinados professores (o professor tem manias e esquisitices; o professor tem “tiques”; o professor manifesta senilidade; o professor tem um aspecto físico “desagradável”; o professor tem má apresentação)

- Má formação do aluno:

Problemas de educação e psicológicos (má educação e arrogância; exibicionismo; perturbações psicológicas).

Maus hábitos escolares

B - Factores derivados da dinâmica da turma:

Dinâmica social da turma (acção contagiante e provocadora de certos alunos individualmente considerados; acção e pressão de grupos no interior da turma; clima geral da turma.

2.3. Responsabilidade da escola na indisciplina

A escola enquanto instituição foi também apontada como responsável na questão da indisciplina. Novamente, os pontos de vista de professores e alunos apresentam alguma convergência no que diz respeito às “condições físicas” da sala de aula, à composição das turmas e à influência de elementos arquitectónicos e físicos da sala. Relativamente à gestão do tempo, enquanto os alunos referem alguma desocupação nos tempos livres, alguns professores destacam a organização dos horários, relacionando a hora da aula com o comportamento dos alunos.

Assim, os dados recolhidos foram sintetizados em dois aspectos:

Gestão de espaço e tempos (efeito negativo da “instalação física” das interacções”; “desocupação” no tempo livre; desequilíbrio entre o tempo de trabalho e de recreio).

Composição das turmas (número elevado de alunos por turma; composição heterogénea das turmas).

2.4 - Indisciplina e factores sociais e familiares

As questões sociais e familiares foram também referenciadas, por professores e alunos, como factores de indisciplina.

Os *factores de ordem social e familiar* indicados foram: A origem social do aluno; o desinteresse dos pais e problemas familiares.

A comparação das perspectivas de professores e alunos, permitiu verificar que do ponto de vista dos professores os factores sociais são pouco valorizados comparando com os factores familiares aos quais atribuem algum peso, em especial quando se referem ao comportamento dos alunos-caso (Amado, 2001).

Da análise do conjunto de factores indicados no estudo anteriormente referido, podemos compreender que as origens dos problemas de indisciplina são múltiplas e as responsabilidades terão também de ser divididas pelos elementos que, directa ou indirectamente, intervêm no processo educativo. Mereceu, no entanto, uma especial

atenção o papel dos professores e alunos no contexto da sala de aula e daí advém um enfoque especial aos factores relacionados com a interacção pedagógica.

Em suma, a questão da indisciplina reveste-se de uma complexidade que leva a que cada factor não possa ser analisado de forma estanque, dado que cada um implica e está implicado no resto, de tal modo que, como diz Amado (2001:317), “...não se saiba onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele factor, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular”.

Capítulo II.

O Professor e a gestão de sala de aula

1 - Gestão de sala de aula

Arends (1995) define o conceito de gestão da sala de aula como as estratégias utilizadas pelos professores para organizar e estruturar as actividades de sala de aula, com os objectivos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo. Assim, os professores devem preocupar-se com a gestão das dimensões essenciais do grupo-turma; a dimensão relação com o trabalho e a dimensão da relação entre as pessoas.

1.1. Clima de sala de aula

A actividade docente é altamente influenciada pelas características do grupo-turma. O estudo de Getzels e Thelen (1960, cit. por Arends, 1995) permitiu descrever, em termos gerais, as seguintes características dos grupos na sala de aula:

- 1 - um grupo que se forma com objectivo de aprender;
- 2 - um grupo criado administrativamente, em que os elementos são, na sua maior parte seleccionados ao acaso e a quem se exige que se constituam como um todo;
- 3 - um grupo em que a liderança cabe ao professor por força da lei.

Partindo deste enquadramento desenvolvido por Getzels e Thelen, poder-se-ão considerar duas dimensões importantes na compreensão das relações dentro da sala de aula. Uma *dimensão pessoal* em que o comportamento é determinado como resultado das necessidades, motivos e atitudes individuais, e uma *dimensão social* em que o comportamento, na sala de aula, é determinado pelas expectativas partilhadas que fazem parte dos papéis institucionais, de forma a alcançar os objectivos do sistema.

Assim, o comportamento no contexto de sala de aula resulta da interacção das duas dimensões e determina o clima particular na turma, ou seja o clima da sala de aula surge

das interacções eu-outro mantém-se e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar.

Como vimos, o referido estudo pôs em evidência os comportamentos da turma como resultado da interacção entre os alunos e o professor, em que cada uma das partes influencia a outra parte. Amado (2001) considera que é neste universo de interacções que os alunos e os professores agem em função das suas crenças e personalidades, entre outros factores. Deste modo, a natureza das interacções é determinada pelo que cada actor pensa sobre os outros actores, pela situação em que estão envolvidos e pelos acontecimentos do momento, no contexto em que se inserem. Assim, importa agora falar sobre esse contexto específico, constituído pela sala de aula, tendo em conta as suas características.

1.2. Características da sala de aula

Uma sala de aula, enquanto contexto específico, constitui segundo Lopes (2001) uma unidade eco-comportamental complexa, na medida em que apresenta características próprias e elevadas exigências de gestão. Muitas dessas características influenciam, de forma sistemática, o comportamento de professores e alunos, independentemente da sua vontade.

Amado (2001), considera que podemos falar de um conjunto de características comuns a todas as aulas, sem no entanto desvalorizar um outro conjunto de características específicas inerentes à singularidade dos actores, ao espaço e ao tempo em que a aula decorre.

Neste sentido, Doyle (1980,1985 e 1986, cit. por Lopes, 2001) apresenta um conjunto de características comuns de uma aula, que passamos a referenciar:

- A multidimensionalidade de acontecimentos e de tarefas a realizar num espaço usualmente muito povoado. Na aula decorrem muitas interacções e actividades que exigem do professor um esforço acrescido não só para manter a ordem, mas também para se assegurar que as aprendizagens são alcançadas.

- A simultaneidade dos acontecimentos numa sala de aula implica que o professor esteja atento a situações que muitas vezes se sobrepõem. Dada a dificuldade em gerir ocorrências em simultâneo, o professor deve procurar reduzir o número de acontecimentos simultâneos, sob pena de ser incapaz de manter a ordem.
- A imediaticidade requer que o professor, face aos acontecimentos que ocorrem na aula, seja capaz de intervir e decidir rapidamente, dado que os alunos exploram as hesitações do professor, rentabilizam-nas em seu proveito e manifestam condutas inadequadas.
- A imprevisibilidade de acontecimentos na sala de aula, cria alguma ansiedade nos professores na medida em que lhes exige uma resposta rápida e eficaz e flexibilidade nas atitudes a tomar.
- As salas de aula são locais públicos o que lhes confere características particulares que afectam e condicionam o trabalho do professor. Na sala de aula decorrem actividades públicas que ficam sujeitas a avaliações por parte dos actores intervenientes. Assim, se um aluno tiver um comportamento inadequado, os outros alunos assumem características de espectadores e as suas atitudes podem ser influenciadas e incentivados pelo comportamento inadequado. Daí, a necessidade do professor ser mais proactivo do que reactivo para evitar problemas causados pelos alunos, família e até meios de comunicação social.
- A historicidade de uma aula caracteriza-se pelo facto de alunos e professores estarem juntos durante semanas, meses ou até anos, o que lhes permite acumular experiência, rotinas, normas e acontecimentos. Alguns destes acontecimentos passam a fazer parte de uma memória colectiva e partilhada, o que pode ter reflexos positivos ou negativos na qualidade das interacções posteriores. Assim, a história da turma condiciona os comportamentos de professores e alunos o que justifica a importância da atitude do professor nos primeiros dias de aulas que poderá ser decisiva para o resto do ano, uma vez que é aí que se podem moldar muitas das atitudes e comportamentos que determinam a forma como irá decorrer o ano lectivo.

Amado (2001:78-79) apresenta, como complemento à explicitação de Doyle (1986), mais duas características da aula que poderão, também, influenciar os intervenientes no processo educativo:

- A obrigatoriedade de presença é uma característica de grande importância para compreender os comportamentos no interior da aula e no quadro da escolaridade obrigatória. A obrigatoriedade não significa que todos os alunos adiram às actividades da mesma forma. Alguns estarão satisfeitos e retirarão das actividades alguma satisfação, outros estarão insatisfeitos e outros mesmo contrariados. A obrigatoriedade não se refere apenas à frequência das aulas, mas também a aspectos organizativos, como por exemplo, a aceitação de um professor e do seu estilo de liderança, a aceitação de determinado regulamento e a pertença a este ou aquele grupo-turma. Assim, relativamente aos graus de adesão é possível encontrar três tipos de alunos: os *obrigados-satisfeitos*, os *obrigados-resignados* e os *obrigados-revoltados*.

- A imposição de currículos é uma outra característica geral das aulas, que se verifica nos sistemas educativos actuais. Os alunos são obrigados a estudar uma série de disciplinas e de conteúdos que podem não responder aos seus interesses. Perante esta situação, os alunos podem assumir diferentes atitudes: de “sobrevivência” em que aprendem apenas para passar nos exames e esquecem depois; atitudes de “violência unilateral” em que os conflitos levam o aluno a usar estratégias diferenciadas; atitudes de “sedução” em que procuram conhecer a personalidade do professor para assumir atitudes que respondam às expectativas deste; atitudes de “oposição” em que se opõem e desviam das actividades propostas.

1.3. Níveis de indisciplina

A indisciplina na escola e na aula é considerada por Amado (2000) como um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras e no desrespeito de normas e valores. Estes problemas estão intimamente relacionados com o conflito de poder entre os intervenientes e com uma dimensão simbólica. Assim, o mesmo

autor considera que quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas devemos atender à pluralidade de fenómenos que estão contidos na mesma designação.

Assim, Amado (2001) e Amado & Freire (2002) distinguiram três “níveis de indisciplina” a considerar na análise dos comportamentos, destacando para cada nível os diferentes tipos de comportamentos e respectivas funções e algumas características de alunos e professores envolvidos. No quadro seguinte e de acordo com Amado (2001) apresentamos, de forma sucinta, os aspectos mais relevantes dos três níveis de indisciplina:

Nível 1 Desvios às regras da “produção” na aula	“Desvios” às regras da comunicação verbal	Funções essencialmente reconstituintes
	“Desvios” às regras da comunicação não verbal	
	“Desvios” às regras da “mobilidade”	
	“Desvios” ao cumprimento da tarefa	
Nível 2 Conflitos da relação entre pares	Agredir/brigar	Funções de obstrução
	Insultar colegas	
	Desviar/danificar material dos colegas	
Nível 3 Conflitos da relação professor / aluno	Agressões físicas	Funções essencialmente contra-instituintes
	Insultos	
	Grosserias e obscenidades	
	Réplicas à acção disciplinadora	
	Desobedecer ao professor	
	Desviar/danificar propriedade do professor e da escola	

Adaptado de Amado, 2001:186

1º Nível de indisciplina - «Desvios às regras de produção na aula»: neste nível foi considerado “aquele tipo de comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula” (Amado & Freire, 2002:9). O aluno não cumpre as actividades dentro do espaço da aula o que impede ou dificulta a aquisição dos objectivos de ensino-aprendizagem delineados para esse espaço-tempo social e pedagógico.

Os comportamentos de indisciplina deste nível estão sobretudo relacionados com factores de ordem pedagógica, como as estratégias e actividades utilizadas e propostas aos

alunos no decurso do processo de ensino aprendizagem, as interacções que decorrem na aula e o estilo de liderança que o professor adopta na turma e, também, com a presença ou a ausência de regras (Amado & Freire, 2002).

Como referem Carita & Fernandes (1997) os estudos sobre as questões da indisciplina na sala de aula provam que a existência de um quadro normativo constituído por regras explícitas de conduta, se torna um instrumento de grande importância na regulação da vida social da turma. A não existência dessas regras leva a situações de grande ambiguidade, em que os alunos experimentam os limites do que lhes é permitido e os professores adoptam atitudes dispersas, consoantes as situações e as idiossincrasias de cada um. Daí que as indicações que se encontrem sobre gestão de sala de aula refiram a necessidade de clarificar as expectativas de comportamento a respeitar, identificadas em regras de conduta, significativas e adaptadas a uma dada situação.

Parece-nos ser de realçar um outro aspecto que se prende com o envolvimento da turma na definição do conjunto de regras. Se o professor optar pela “negociação” das regras de sala de aula com os alunos, estes certamente que melhor as aceitarão. Por outro lado, no processo de definição das regras é importante ter em consideração que estas não se prendam só com aspectos de gestão e funcionamento da turma, mas que tenham também subjacente uma intenção formativa. Assim, as regras devem ser definidas pela positiva, com precisão e isentas de ambiguidades e em número suficiente face ao contexto. Importa também que os alunos conheçam e aceitem a justificação das próprias regras e as sintam como necessárias.

Em suma, as regras são ferramentas em uso na gestão da sala de aula, e permitem a regulação das interacções, para que se criem condições adequadas ao processo de ensino aprendizagem. Podem, também, ser entendidas como ferramentas necessárias ao processo de socialização dos alunos; ou seja ajudam-nos a adquirir um conjunto de competências que lhes permite estabelecer relações sociais (Amado, 2001).

2º Nível de indisciplina - «Conflitos da relação entre pares»: fazem parte deste nível de indisciplina, os comportamentos que põem em causa o relacionamento entre os alunos.

As relações entre pares são de extrema importância para o desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo da criança e do adolescente e contribuem decisivamente para a construção social do conhecimento, para o conhecimento de si próprio e dos outros (Amado & Freire, 2002). No entanto, se a criança e o adolescente vivenciam, no contexto educativo, situações negativas no relacionamento com os seus pares, as consequências reflectir-se-ão no seu desenvolvimento e no modo de estar ao longo da vida.

Contudo, a problemática da perturbação das relações entre pares não pode ser generalizada à maioria dos alunos. Segundo Boulton (1998, cit. por Amado & Freire, 2002), a maior parte dos alunos só vive situações de agressão uma ou duas vezes durante a sua escolaridade, mas podem reflectir-se na sua felicidade e bem-estar psicológico.

Os incidentes entre pares afectam sobretudo o bem-estar e a dignidade das vítimas e traduzem-se especialmente por agressões verbais, danos físicos, morais e materiais e nada têm a ver com as brincadeiras próprias dos grupos de crianças e adolescentes.

No entanto, as situações mais problemáticas são as que se inserem no fenómeno típico de violência entre pares designado por *bullying* (maus tratos entre iguais). “ Este tipo de violência caracteriza-se fundamentalmente pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro (mais fraco) que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional “ (Amado & Freire, 2002:54).

Segundo Freire (2001) a ansiedade, a insegurança e o medo da ameaça prejudicam a auto-estima e a autoconfiança dos alunos vítimas de agressão, com consequências difíceis de ultrapassar ao longo da vida. Os alunos agressores aprendem a lidar com as situações do dia-a-dia usando a força e a ameaça, construindo uma personalidade com características agressivas, a qual se reflectirá também, ao longo da vida, na sua maneira de ser e de estar na sociedade.

Reforçam-se as ideias de que é diminuto o número de alunos que se envolve em situações graves de agressividade e que a maioria dos alunos desenvolve na escola relações de amizade com os colegas. Porém, perante esta situação as escolas e os professores não

podem desvalorizar os casos que acontecem, especialmente pelos efeitos que causam naqueles que são vítimas de agressão e, também, pela necessidade de reeducar os alunos agressores, para os ajudar a desenvolver competências que lhes permitam resolver os seus problemas sem o uso da violência (Amado & Freire, 2002).

3º Nível de indisciplina - «Conflitos da relação professor-aluno»: neste nível foram englobados os comportamentos que, de algum modo, colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor e que desrespeitam a propriedade da escola.

Os comportamentos que afectam a relação professor-aluno têm como objectivo principal pôr em causa a dignidade do professor enquanto profissional e enquanto pessoa e manifestam-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor.

A investigação (Vicente et al, 2002; Freire, 2001; Dubet e Vettenburg, 2000; Amado, 1989, 1998 cit. por Amado & Freire, 2002:70) revela que os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno adquirem expressões visíveis e observáveis muito heterogéneas, destacando-se: agressões físicas a professores; ameaças e insultos; grosserias; obscenidades e atentados ao pudor; réplicas à acção disciplinadora; desobediência; desvio-dano à propriedade do professor e da instituição.

Como referem Amado & Freire (2002:100) “ Não há dúvida de que estamos diante de um conjunto de comportamentos a que professores e alunos atribuem um alto grau de gravidade, pelo seu carácter “desrespeitoso”, “agressivo”, “ofensivo”, de desafio à autoridade, de desdém pelas normas e exigências da escola. Verifica-se também que o número de alunos que se envolve, de modo mais persistente, neste tipo de problemas é muito limitado (...) que estes problemas ocorrem, mais em certas turmas do que noutras; mais com certos professores do que com outros”.

Resumindo, o estabelecimento de normas e regras de forma negociada, clara e exequível, a capacidade de compreender e de gerir os conflitos entre pares e a capacidade para entender o significado dos comportamentos de professor e aluno (tendo em conta as suas idiossincrasias e a análise do contexto escolar) são variáveis que o professor deve considerar para criação de um bom ambiente educativo.

1.4. Tipos de sala de aula

Segundo estudos diversos como o Good & Brophy (1984, cit. por Carita & Fernandes 1997:75) é possível identificar quatro tipos de sala de aula:

- 1 - Turma num caos contínuo e barulhento, em que o professor passa a maior parte do seu tempo a tentar manter a ordem através de ameaças e castigos.
- 2 - Turma barulhenta, mas que não é motivo de preocupação nem para professor, nem para alunos, embora conscientes de que os problemas disciplinares afectam o aproveitamento escolar.
- 3 - Turma sem problemas disciplinares, onde tudo está regulamentado, o controlo é apertado e rígido, mas à mínima ausência do professor, a turma entra em descontrole total, o trabalho desorganiza-se e instaura-se a confusão.
- 4 - Turma com autonomia total, onde o professor pode centrar a acção na sua tarefa educativa, os alunos trabalham num clima de bem-estar e de envolvimento nas actividades

Falar de gestão de sala de aula, implica necessariamente reflectir sobre a capacidade do professor em organizar as situações da aula, da forma de gerir as actividades aí desenvolvidas, assim como das atitudes relacionais que adopta no sentido de inibir os factores de indisciplina.

Os estudos de Good & Brophy, (1984, cit. por Carita & Fernandes 1997:76-77) anteriormente referidos, também demonstraram que “a conduta dos professores designados de *eficazes* não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina, mas no modo como estes resolvem os problemas de indisciplina, como controlam esses comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos” e os envolvem no trabalho a realizar.

Os professores *eficazes* serão, então, os que promovem a aprendizagem e previnem a indisciplina, definindo, claramente com os alunos, as regras do trabalho e das relações entre todos, e que valorizam e confiam no sucesso dos alunos.

2. Estilos de professores

...alguém, uma pessoa, um profissional que escolheu ser professor/ educador, alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber subjectivo e dinâmico dos seus alunos e o saber mais sistematizado mas também ele igualmente dinâmico, da ciência, da técnica, da arte ou da moral. Alguém, uma pessoa, que situado no aqui e no agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, tem antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que com os seus alunos, decide prosseguir. Alguém, para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de “alguém” (Isabel Alarcão 1991, in Tavares, 1993:29).

Os professores têm consciência de que aquilo que fazem tem uma influência muito importante no comportamento dos seus alunos, nomeadamente, no sentido de estes cooperarem e aderirem às tarefas de aprendizagem. Arends (1995:117) afirma que “... ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos.”

Assim, considerando os comportamentos e atitudes que os professores sistematicamente adoptam, podemos encontrar quatro estilos de gestão de sala de aula que, segundo João Lopes (2001), apresentam as seguintes características:

Professor Permissivo

É o tipo de professor que exige pouco e controla pouco os alunos. Aparentemente estes podem fazer o que quiserem. Tem dificuldade em dizer “não” e em impor regras. A sua grande preocupação é o bem-estar emocional dos alunos e como receia ofender os seus sentimentos, as suas tentativas de impor a disciplina são inconsistentes. Por vezes, as suas decisões, têm por base os “sentimentos dos alunos” em detrimento das suas necessidades académicas. Quer “ser amigo dos alunos” e tem dificuldade em estabelecer a fronteira entre a vida profissional e a sua vida particular. Com este modelo de professor, os alunos têm dificuldade em aprender comportamentos socialmente aceitáveis. Assim, o professor

funciona como estímulo à falta de competência social e de auto-controlo dos alunos. Dado o baixo nível de exigência do professor, os alunos tendem a apresentar baixos níveis de motivação para a realização.

Professor Autoritário

O professor autoritário controla rigidamente os alunos, impondo-lhes limites firmes e precisos. Organiza a sala de aula de forma rígida, geralmente com as carteiras em fileiras e sem alterações de lugar e durante a aula os alunos permanecem sentados. Normalmente há silêncio na sala de aula e os alunos sabem que não devem interromper o professor. Dado que não são permitidas trocas verbais nem discussão, os alunos apresentam deficientes competências comunicacionais. O professor espera que os alunos sigam as instruções e não perguntem porquê. Impõe uma disciplina forte e espera ser sempre obedecido.

Professor Indiferente

O professor indiferente adopta um estilo de gestão com um baixo grau de exigência e dificuldade em se impor aos alunos. A sua falta de competências, confiança e/ou coragem levam à falta de disciplina. Não há inovação nos materiais que utiliza nem no tipo de actividades que desenvolve. O baixo nível de exigência escolar e disciplinar do professor provoca desmotivação para as aprendizagens e para o desenvolvimento do auto-controlo. Assim, os alunos parecem pouco interessados, pois sabem que não aprendem nada de relevante. Com a atitude indiferente dos professores, os alunos sentem que estão entregues a si próprios e que podem fazer o que quiserem, desde que não incomodem o professor.

Professor Persuasivo

No estilo de gestão persuasiva, o professor estabelece limites à acção dos alunos, faz o controlo dos seus comportamentos e simultaneamente encoraja a sua independência e auto-controlo. Explica frequentemente as regras e as decisões. Em situações de indisciplina, repreende o aluno de forma educada, mas firme, e, agindo deste modo, raramente aplica sanções disciplinares. Desenvolve competências comunicacionais, estimulando as interacções verbais e os debates públicos. Os alunos sabem que podem interromper o professor, de forma adequada, se tiverem comentários ou questões pertinentes a colocar.

O professor reforça os alunos fazendo comentários e sugestões de aperfeiçoamento nos trabalhos de casa. Tendencialmente, os alunos sentem que o professor se interessa por eles. O professor persuasivo promove comportamentos socialmente competentes e contribui para uma elevada motivação para a realização.

Com base num estudo sobre a gestão eficaz da sala de aula, J.Kounin (1970, cit. por Lopes, 2001) realçou que os melhores professores utilizam técnicas que fomentam a cooperação e empenhamento dos alunos nas actividades académicas e deste modo, inibem a ocorrência de comportamentos problemáticos. Os professores que são melhores gestores inibem a indisciplina através da maximização do tempo de envolvimento dos alunos em actividades académicas produtivas e de rápida resolução de episódios menores de desatenção ou agitação, antes que evoluam para formas graves de perturbação.

Da análise dos estilos de professores, fica patente a importância de que se reveste a sua acção ao nível da organização das actividades de ensino-aprendizagem. No entanto, parece assumir uma especial relevância o seu papel de organizador das relações interpessoais, que se estabelecem na sala de aula.

Assim, importa que o professor detenha um conhecimento consciente de si, o que lhe permitirá ser autêntico na relação que desenvolve com os alunos.

Segundo Gordon (cit. Carita & Fernandes, 1997:32) a relação professor-aluno “deve ser caracterizada a) pela *abertura e transparência*, que se manifesta sendo honesto e directo com o outro, b) pelo *cuidado e atenção* com o outro c) pela *interdependência* de um em relação ao outro, o que exclui a dependência que o adulto fomenta na criança d) pelo *distanciamento* que permite a cada um crescer e desenvolver-se como ser singular e e) pela *consideração mútua das necessidades* evitando sobreposições”.

O professor pode aperfeiçoar o seu desempenho, tentando ser *mais* cuidadoso com os outros, *mais* atento às suas necessidades, *mais* aberto dando ao outro espaço próprio e ainda procurando ser *mais* imparcial e *mais* bem-humorado (Carita & Fernandes, 1997).

Do mesmo modo, Paula Santos e Gabriela Portugal (2002:203) referem que a “...*autenticidade* ou *genuinidade* nas relações com os alunos implica que o professor seja basicamente ele próprio em todas as interacções, sem lugar ao desempenho de um papel *mais* ou *menos conveniente* numa ou outra situação. Este professor conhece-se a si próprio,

não nega o seu Self, e é capaz de comunicar os seus sentimentos de alegria, felicidade ou prazer, como os seus sentimentos de raiva ou desapontamento; expressa-os com clareza, no momento em que os experiencia, clarificando a sua motivação.”

O professor detém assim o poder de modelagem, ou seja pode influenciar os comportamentos dos alunos, em função do seu próprio comportamento. Deste modo, as crianças podem aprender a expressar os seus sentimentos e emoções.

Dada a importância de que se reveste a modelagem, o professor deve estar consciente dos efeitos da sua acção sobre o comportamento dos alunos e no seu desenvolvimento social.

3. O Mal-estar docente

Nos últimos anos, o contexto social do ensino mudou profundamente, como consequência das mudanças que, vertiginosamente, ocorreram na sociedade.

O sistema de ensino estava estruturado para uma educação de elite e, abruptamente, teve de dar resposta a uma educação de massas. Com a democratização do ensino e o combate ao analfabetismo, assistimos não só ao acesso de todos à educação, mas também ao alargamento da escolaridade obrigatória.

Assim, um conjunto de factores sociopolíticos veio interferir na situação profissional docente. Novas exigências políticas e alterações na estrutura familiar fizeram com que as funções docentes fossem questionadas e redimensionadas, provocando a chamada “crise de identidade” docente.

Este cenário de mudança impôs inevitavelmente, a alteração dos próprios objectivos da educação escolar e das funções e imagem do professor.

Da visão da escola como um direito, uma garantia de ascensão social e económica, a escola passou a ser, para muitos alunos, um dever. Esta imposição contribuiu para o clima de desinteresse e de indisciplina que se vive nas nossas escolas, causando algum mal-estar nos professores.

O conceito de mal-estar docente traduz, segundo Esteve (1992, cit. por Jesus, 1997:15) “uma realidade actual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão.”

Segundo Jesus, (2001) as investigações mais recentes, permitem concluir que a profissão docente é daquelas em que se verificam mais situações de stress profissional, sendo considerada profissão de risco pela Organização Internacional do Trabalho.

O mal-estar docente pode manifestar-se segundo sintomas de diversas origens: biofisiológica, comportamental, emocional, cognitiva (Pithers & Fogarty, 1995, cit. por Jesus, 1997). Este conjunto de sintomas pode manifestar-se pela dificuldade que o professor sente em responder às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão e que excedem a sua capacidade de resposta.

Podem ser vários os factores que contribuem para o mal-estar docente:

- “ - Pessoais ou da vida privada (personalidade do professor, estabilidade familiar, relações sociais, ocupação dos tempos livres, etc;
- Relações estabelecidas com os alunos (indisciplina e desinteresse dos alunos, etc);
- Relações estabelecidas com os colegas (falta de cooperação, etc);
- Relações estabelecidas com os encarregados de educação (falta de participação na vida escolar dos filhos, etc)
- Processo de ensino-aprendizagem (preparação das aulas, avaliação dos alunos, etc)
- Condições de trabalho (sobrecarga de tarefas, falta de recursos materiais, etc)
- Contexto sócio-educativo (colocações, falta de reconhecimento social, indefinição do papel profissional, etc)” (Jesus, 1997:60-61).

De entre os factores apresentados, consideramos importante destacar os factores que têm a ver directamente com as actividades realizadas no contexto educativo. Neste âmbito, investigações realizadas em vários países apontam como principal factor de stress dos professores a indisciplina dos alunos.

Segundo Carita & Fernandes (1997), a indisciplina é para a generalidade dos professores algo particularmente perturbador. A indisciplina, mais que os problemas da aprendizagem, afecta emocionalmente a classe docente, na medida em que é sentida como uma obstrução à relação, uma desconsideração pessoal ou mesmo como um ataque pessoal. As mesmas autoras referem que os professores assumem os comportamentos perturbadores dos alunos como uma ameaça ao seu desempenho e à sua imagem profissional.

Também Veiga (2001) refere que alguns professores, em especial os mais novos, face às situações de indisciplina dos alunos, entram em desânimo e convencidos de que são incapazes de resolver o problema, acabam por abandonar a profissão. No entanto, “O fenómeno da indisciplina dos alunos não se circunscreve aos recém chegados à profissão. Independentemente da experiência, o que é necessário é que o educador esteja sensível para o fenómeno e saiba actuar prontamente” (Ventura, 2002:49).

O mal-estar docente reveste-se de uma complexidade de factores, tornando difícil a sua resolução. No entanto, na perspectiva de Jesus, (2001) a formação de professores poderá contribuir para a prevenção de situações de mal-estar docente. Assim, a formação inicial deverá contribuir para que a prática profissional seja vivenciada com satisfação e auto-confiança, alicerces fundamentais para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais, enquanto garantes do bem-estar docente. Por seu turno, a formação contínua deverá proporcionar não só o desenvolvimento de competências profissionais relevantes, mas essencialmente fomentar o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e cooperação, orientado para a resolução de problemas comuns.

Capítulo III.

Gestão preventiva da indisciplina

Os trabalhos de investigação realizados junto de alunos e de professores, no contexto de sala de aula, em particular, e da escola em geral, apontam para a necessidade de construção de um conjunto de medidas preventivas da indisciplina no contexto escolar. “Trata-se de organizar as situações de aula, de gerir as actividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio” (Amado 2000:9).

A dimensão preventiva da indisciplina na sala de aula, como refere Amado (2001) não se circunscreve ao conjunto de factores que mais tem a ver com as competências do professor e com a qualidade da relação e da interacção, mas importa uma intervenção noutras dimensões.

Estrela & Amado (2000) apresentam um conjunto de orientações básicas (Torres & Sanchez, 1997, Thiébaud, 1999; Johnson & Johnson, 1999) que consideram relevantes para a construção de medidas preventivas da indisciplina ao nível da aula e da escola em geral, que segundo os autores devem ser articuladas e integradas num projecto educativo que esteja na base de um ambiente de co-responsabilização e de iniciativa. As iniciativas terão que ser pensadas em função dos diferentes níveis, articuladas e coerentes entre si de modo sistémico, na medida em que o que acontece na aula não é independente do que se passa na escola em geral e vice-versa.

Assim, Estrela & Amado (2000) apontam medidas preventivas ao nível da escola e da sala de aula, as quais passamos a abordar sucintamente.

1. Medidas Preventivas na Escola

Implementar uma gestão democrática e participada

Segundo diversos estudos (Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997; Torres & Sanchez, 1997; Ruiz, 1998 cit. por Estrela & Amado 2000), a gestão da escola pode e deve ser participada e partilhada por todos os seus membros. Significando, entre outros aspectos, que o órgão de gestão sabe criar distintas vias de comunicação descentralizadas, valorizar a opinião e a iniciativa de todos, inclusive do aluno considerando-se este respeitado e valorizado no seu estatuto. Deste modo o aluno, aderirá espontaneamente às normas e valores da escola, e sentir-se-á como membro de uma comunidade. Outros trabalhos de investigação (Gilborn et al., 1993; Ruiz, 1998) referidos pelos mesmos autores, revelam também os efeitos positivos de uma política de partilha de poderes, de implicação do aluno no governo da escola e da delegação de responsabilidades

Promover formação permanente baseada na análise e resolução dos problemas

Os aspectos relacionados com a organização da escola e com o ambiente na aula deverão ser objecto de estudo, em conjunto, por parte do pessoal de uma escola.

Estrela & Amado (2000), consideram que a formação centrada nas problemáticas da escola deve incorporar as experiências de todos e cada um, criar instrumentos conceptuais que permitam a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, ser capaz de problematizar as suas práticas e as consequências delas. Nesse sentido, importa que os profissionais sejam reflexivos, de modo a obterem um olhar crítico sobre as relações no interior da instituição e dos condicionalismos da acção colectiva.

Promover iniciativas de intervenção na comunidade

Vários estudos citados por Estrela & Amado (2000), que pela sua pertinência passamos a apresentar, referem a importância das iniciativas da escola promotoras de comunicação regular e frequente com os encarregados de educação (Villas-Boas, 1999) e que tenham como objectivo envolver as famílias, as escolas, as associações e o poder local

nos projectos educativos a desenvolver dentro ou fora da escola. Outros estudos referidos pelos mesmos autores, (Henriot-Van Zanten, 1988; Bonafé-Schmitt, 1997) revelam que a articulação entre a escola e o meio não é fácil, sobretudo devido aos diversos conflitos de competências a que dá origem mas, em contrapartida, no domínio da socialização da criança e do jovem, tem especial interesse para a acção da escola e da comunidade. Ainda os estudos de Proudfor & Baker (1995) revelam que a abertura da escola ao meio produziu efeitos positivos na gestão e nas interacções quotidianas na aula, proporcionando maior realismo relativamente às exigências a fazer, foi possível obter um maior conhecimento das limitações, interesses e prioridades da população escolar e se passou a priorizar mais a realização pessoal do que a competição académica.

2. Medidas Preventivas na Aula

Construir um clima relacional assente na regra

A existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada por efectiva firmeza e coerência na exigência e na aplicação por parte do professor, implica domínio das competências de liderança, fundamental para a criação de um bom clima relacional.

A ausência de regras no grupo-turma inviabiliza o trabalho escolar, afectando todos os alunos, especialmente os mais problemáticos. Diversos autores (Bostroom, 1991; Estrela, 1992:82), citados por Amado (2000) consideram que um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele. Amado (2000:11) acrescenta ainda que “ um pequeno conjunto de regras ajuda o aluno a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si mesmo como propósitos e objectivos a alcançar”.

O professor considerado “eficaz” adopta um conjunto de regras, consideradas “concretas”, “explícitas” e “funcionais”, cujo objectivo é contribuir para a ordem na aula, mas que nem por isso deixam de sublinhar um forte carácter ético (Estrela, 1995; Hammersley, 1976, cit. por Amado, 2000).

Short & colegas (1994, cit. por Amado, 2000:12) falam nas “regras das regras”, isto é nos princípios básicos a que deve obedecer a sua formulação; segundo eles, elas devem ser:

- poucas: não muito mais do que três ou quatro;
- simples: de modo a que se compreendam e retenham facilmente;
- positivas: exprimindo os comportamentos que se desejam e não os que são de evitar;
- claras: permitindo a percepção de quais os comportamentos que obedecem à regra e de quais os que a infringem;
- fundamentais: referindo-se ao que não é negociável ou ao que já está negociado.

Segundo Amado (2000) devem acrescentar-se às “regras das regras” três princípios importantes: As regras devem “orientar “o comportamento do aluno; o aluno deve entender a razão de ser das regras e a sua utilidade; o professor deve ser “consistente” na aplicação das regras. Um outro aspecto a considerar prende-se com a funcionalidade da regra, na medida em que implica que a actuação do professor se paute por conseguir o equilíbrio entre a rigidez e a flexibilidade na aplicação das regras.

Construir um clima de “abertura ao aluno”

Amado (2000) considera que as relações com o professor e a história dessas relações ao longo do ano são marcantes e apontam para a necessidade de saber criar um clima relacional positivo em que as interacções entre professor e alunos se caracterizam pela existência de:

- “um acordo de trabalho”, assente no diálogo, na negociação e na responsabilização de cada um pela tarefa a realizar;
- confiança mútua entre professor e alunos de modo a que não haja receios, evitamentos e fugas, de parte a parte;
- aproximação afectiva entre todos os actores, que facilite o conhecimento, a ajuda e a cooperação;
- respeito pela integridade, direitos e dignidade de cada um” (Amado, 2000:15).

O clima de “abertura ao aluno” segundo Amado (2000) requer um tipo de comunicação em que a consulta da opinião ocorre antes da tomada de decisões, o que implica: o diálogo; a criação de situações de autonomia e de livre iniciativa; a formulação de objectivos pessoais e colectivos e a formulação colectiva e responsável de estratégias de auto-controlo, auto-avaliação e auto-reforço.

Estrela & Amado (2000:261-262) citando vários autores, referem que neste tipo de clima o professor é capaz de escutar os alunos (Gordon & Burch, 1998) e de se colocar no lugar deles, de desenvolver um “ciclo positivo de interacções” pautadas pelos valores da dignidade, de justiça, do respeito e consideração pelo outro (Pollard, 1985; Torres & Sanchez, 1997) e, enfim, de grande preocupação acompanhada de práticas que possam ir no sentido de lhes desenvolver uma correcta auto-estima (Salvador, 1991) e uma capacidade de gerir frustrações (Arándinga & Tortosa, 1996). É reconhecido (Simões & Vaz Serra, 1987; Veiga, 1995) quanto o autoconceito e a autoestima desfavoráveis são, não só causa do desinteresse e desmotivação, mas também levam à procura de “reequilibração” alternativa da imagem junto dos pares em situações semelhantes, e à consequente formação de grupos que procuram situar-se à margem das normas da escola e da sociedade (Marsh, Rosser & Arrée, 1980). Estes aspectos revelam-se-nos de grande importância na abordagem do nosso tema, daí a necessidade de em outro capítulo do presente trabalho nos debruçarmos sobre a questão do auto-conceito, dedicando-lhe alguma análise e reflexão.

Possuir competências técnico-pedagógicas

O professor pode conseguir um bom ambiente de trabalho através de uma correcta gestão e organização das actividades, com métodos adequados e activos, posturas apropriadas e traduzindo domínio das situações, planificação, organização e clareza de comunicação.

Amado (2000:27) refere que existe muita investigação que demonstra que uma boa organização e gestão da aula (*management*) está intimamente associada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma, sobretudo se nessa “gestão” incluirmos também as “competências” (*skills*) na apresentação de conteúdos e uma boa relação professor-alunos (Doyle, 1986; Jones, V., 1986:72;

Coulby,D.,1988:156; Glynn,T.,1992:31; Wheldall&Merrett,1992:46; Freiberg et al.,1995;Santos,B.,1999).

Dos estudos levados a cabo por Amado (1998) cujo objectivo era conhecer, na perspectiva dos alunos, os comportamentos correctos, adequados do professor, e saber quais as condições necessárias, na prática docente, para que uma aula «corresse bem», parece existirem algumas vertentes fundamentais:

“Na fase pré-activa da acção do professor, o aluno privilegia o cuidado que este possa colocar na determinação dos seus interesses e na planificação das actividades, de forma a responder a eles; privilegia, ainda, o esforço por encontrar formas de comunicação que permitam «fazer-se entender» pelos próprios alunos” (Amado, 2000:29)

“ Na fase activa, admira-se o professor que «explica e ensina» isto é, aquele que, em cada sessão, dá a impressão que com ele se «aprende» qualquer coisa. O aluno privilegia uma comunicação estimulante (os elogios), que não deixe ninguém de lado (distribuição adequada), que se traduza numa verdadeira relação de ajuda, que se desenrole num ambiente descontraído (mas não descontrolado) e que apresente formas variadas de estímulos” (Amado, 2000:29).

Salientam-se alguns aspectos que segundo Amado (2000:29-30) merecem, neste contexto, especial relevância:

“- A necessidade de um clima de exigência, mas sem carácter repressivo ou autoritário”.

“-A necessidade do recurso à auto-estima, através da comunicação de expectativas positivas sobre o aluno e sobre a turma”.

“- A necessidade de respeitar o direito a todos serem interventores na economia comunicativa da aula, (...)ao mesmo tempo que se deve salvaguardar o direito a não ser «incomodado», sobretudo com perguntas ou situações «armadilha», isto é, que se podem virar contra o próprio interventor” (Perrenoud, 1994:151,cit. por Amado, 2000).

“- A necessidade de uma comunicação que contenha directivas claras em relação às dificuldades de cada aluno,(...) ao mesmo tempo que se põe a tónica no respeito pelos ritmos individuais, de modo a que elabore com tempo as suas respostas, contrariando o carácter habitualmente «stressante» da comunicação pedagógica (Perrenoud,1994:148, cit. por Amado, 2000).

“- A necessidade de um clima descontraído alcançado por um «espírito lúdico» por parte do professor...”

“- A necessidade da inovação nos processos de ensino e da variedade de estímulos com base na diversidade de recursos...”

“- A necessidade de uma avaliação constante, estimuladora e justa...”

Assim, como refere Amado (2000:31), da análise destas perspectivas do aluno surge o “papel do professor como o de alguém que sabe (ou deve saber) criar condições através da preparação e da interacção empática (capacidade de se colocar no lugar do outro) para que o aluno tenha acesso ao entendimento dos conteúdos curriculares, sem ambiguidades e riscos...”

3. Modelos teóricos da gestão da indisciplina

Na abordagem da disciplina/indisciplina é importante ter em conta, o contributo de alguns modelos teóricos que advêm da aplicação sistemática de alguns princípios decorrentes da psicologia da psicossociologia ou da pedagogia.

Apresentamos, de seguida e de forma sucinta, alguns modelos nos quais podemos encontrar propostas e estratégias de intervenção de cariz eminentemente preventivo, no âmbito da problemática da indisciplina.

3.1. Modelo de Gordon

O Modelo de Gordon assenta nos princípios fundamentais da não-directividade rogeriana e das correntes cognitivistas de resolução de problemas e considera que os problemas de disciplina se prendem, fundamentalmente, com o tipo de comunicação em sala de aula em que o professor utiliza métodos repressivos e baseados no poder.

Na perspectiva preventiva da indisciplina, o modelo de Gordon oferece um conjunto de pistas para a criação de uma boa relação entre professores e alunos, caracterizada pela confiança, empatia, equilíbrio de poderes e liberdade pessoal. “Uma

relação aberta e transparente, assente na preocupação pelo outro, na interdependência e na satisfação das necessidades mútuas, mas também na demarcação que permite ao outro crescer na sua individualidade” (Estrela, 2002:100).

Este modelo inclui um conjunto de orientações (Programa para o Teacher-Effectiveness Training-T.E.T) que devem fazer parte da formação de professores e conduzir à modelação de competências de condução democrática da aula.

De entre as principais competências, salientam-se as seguintes:

- **«A posse do problema»**- Face a um incidente disciplinar, o professor antes de actuar deve procurar saber de quem é, efectivamente, o problema- se dele, se do aluno. Se o problema é do aluno, o professor deverá assumir uma atitude de ajuda de modo a que o aluno encontre a sua solução.

- **«A escuta activa»**-A estratégia do professor deve ser a de escutar activamente. Trata-se de uma escuta atenta e silenciosa, mostrando interesse, compreensão e empatia, evitando interromper o aluno com *conselhos, soluções, críticas, reprimendas ou perguntas*. Assim, o aluno poderá expressar verbalmente o problema e encontrar uma solução eficaz.

- **«A mensagem-eu»** Quando o professor se sente afectado pelo comportamento dos alunos na medida em que perturba e cria obstáculos à prossecução dos seus objectivos e impede o desempenho das suas funções de ensino, a estratégia a usar é exprimir na primeira pessoa o problema e os sentimentos que ele provoca. Neste caso o professor dá um conjunto de retroacções ao aluno através das quais faz uma descrição objectiva (não-culpabilizadora) do comportamento, avalia os efeitos negativos concretos desse problema, identifica e exprime os sentimentos que isso lhe provoca, responsabiliza os alunos pela mudança. Na mensagem-eu o professor torna-se um importante “modelo” para os alunos, na medida em que mostra o modo como gere os seus sentimentos.

- **«O método «sem perda para ninguém»** Se as mensagens-eu não resultarem e os alunos continuarem a manifestar comportamentos de indisciplina, significa que professores e alunos se encontram perante um conflito, pelo que, Gordon recomenda o recurso a um método que designa “sem perda para ninguém”, que se operacionaliza em seis etapas de resolução pacífica e cooperada de problemas. Estas seis etapas incluem (1) *definir o problema*; (2) *gerar soluções alternativas*; (3) *avaliar cada solução*; (4) *escolher a melhor*; (5) *determinar como pôr em prática a solução*; (6) *verificar o sucesso da solução*. (Espírito Santo, 2002; Amado, 2000)

Uma das propriedades do modelo Gordon, “é o reconhecimento da relação pedagógica como uma relação interactiva em que estão frente a frente duas subjectividades, duas vontades, dois poderes; há que evitar-se, ao máximo, as assimetrias, sem, contudo, se apagarem as diferenças de cada um dos lados e a respectiva dignidade e direitos” (Amado, 2000:23).

Este modelo comporta ainda uma outra virtualidade que, segundo Amado (2000:23) “ é o facto de oferecer pistas quer para um efectivo trabalho na aula (...) quer para a conversação em particular com o aluno, realçando a necessidade de se evitarem os diversos erros de mensagem que, a surgirem, tornarão inviável qualquer «encontro»”.

3.2. Modelo Tridimensional

Curwin & Mendler (1987, cit. por Espírito Santo, 2002) desenvolveram um modelo eclético (radica na psicologia humanista de Maslow, na dinâmica de grupos e nas técnicas de resolução pacífica de problemas) e que designaram de *disciplina tridimensional* (*prevenção, acção, resolução*). Neste modelo considera-se que um problema de disciplina resulta de uma situação em que as necessidades do grupo ou da autoridade (professor) estão em conflito com as do indivíduo. O problema disciplinar pode ser evitado com a criação de um clima de sala de aula em que quer as necessidades do aluno quer as do grupo ou as do professor possam ser satisfeitas.

Os autores, ao procurarem estabelecer uma relação entre as principais necessidades sentidas pelos professores e pelos alunos, identificaram dois conjuntos de necessidades pessoais básicas no mundo escolar que enquadraram em quatro categorias: *identidade* (protecção do auto-conceito do indivíduo), *relações* (contacto interpessoal), *poder* (sentido de controle, e de influência sobre o que se está a passar) e *rendimento* (capacidade de realização). O núcleo conceptual do modelo tridimensional de disciplina é formado por estes quatro conjuntos de necessidades. Os problemas de disciplina têm por base um conflito, que pode surgir ou por competição das necessidades dos indivíduos dentro de cada categoria ou por competição das necessidades inseridas em categorias diferenciadas.

A identificação do tipo de conflito permite definir as estratégias a seguir para melhorar a situação.

Numa perspectiva de intervenção que vise a prevenção da indisciplina, os autores propõem que seja proporcionado aos professores um percurso formativo, em cinco etapas, de modo a que cada docente possa: “(1) desenvolver o auto-conhecimento; (2) obter um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos; (3) expressar os verdadeiros sentimentos ; (4) ter acesso a vários modelos conceituais sobre a problemática da (in)disciplina, de molde a gerarem alternativas de intervenção preventiva, que poderão adoptar, adaptar e usar em função das situações concretas com que se deparam; (5) estabelecer e realizar contratos sociais com a turma” (Espírito Santo, 2002:75).

A última etapa é considerada, pelos autores, o fulcro da intervenção de carácter preventivo, na medida em que se trata de contratualizar com a turma um conjunto de regras e de consequências para os comportamentos de indisciplina. Do seu ponto de vista, estas consequências não correspondem a castigos, mas pela sua caracterização aproximam-se ao conceito de consequências lógicas ou sanções por reciprocidade. Os princípios básicos em que assenta o processo para estabelecer os contratos sociais são:

“1) O contrato pressupõe a existência de um acordo entre todos os elementos (da turma ou da escola, dependendo do nível estrutural pra que se aponte);

2) Todos os que irão cumprir o contrato, deverão ter a oportunidade de contribuir para a sua preparação, aplicação e (re)avaliação;

3) Além de mostrarem concordância com o contrato, todos quantos o irão cumprir deverão dar provas que conhecem e entendem as regras e as consequências previstas para a sua infracção;

4) Todos os que devem cumprir o contrato, terão oportunidade de satisfazer algumas das suas necessidades básicas;

5) O contrato faz parte do funcionamento normal da sala de aula ou da escola;

6) O professor deve assegurar as condições para a execução do contrato e para a sua revisão caso se mostre necessário fazê-lo.” (idem:76)

Este modelo não só dá ênfase à reestruturação das relações entre professor e alunos e à importância de uns e outros se acomodarem às necessidades mútuas, mas

principalmente preconiza o estabelecimento de um quadro normativo claro, em que, fiquem definidas regras e consequências que permitam aos professores e alunos saberem o que se espera deles. Outro aspecto a salientar neste modelo é o facto do estabelecimento de normas e sanções por reciprocidade implicar um processo de negociação, de procura de acordo, de comunicação estreita entre professor e alunos.

A investigação realizada numa perspectiva qualitativa-etnográfica (Hargreaves, 1972; Pollard, 1989; Denscomb, 1985; Woods, 1990; Cooper & McIntyre, 1996), citada por Espírito Santo (2002), mostrou que este processo de negociação, de procura de acordo, de comunicação estreita entre professor e alunos revelou ser vantajoso para a consecução de um clima de ordem, susceptível de permitir a realização dos objectivos educativos em situação escolar.

3.3. Disciplina Assertiva

A disciplina assertiva é, segundo Caballo (1995, cit. por Espírito Santo, 2002), uma das técnicas de terapia de conduta mais utilizadas na actualidade e que visa incrementar a competência de actuação do indivíduo em situações de relacionamento interpessoal que possam gerar desconforto, ansiedade e inibição. Esta técnica implica o treino e a prática de condutas que visam dar mais segurança e controle ao indivíduo, em contextos interpessoais difíceis para si, capacitando-o para manter a neutralidade reduzindo as situações de conflito em vez de as provocar.

Esta perspectiva apresenta implicações de cariz preventivo no domínio dos conflitos interpessoais e Canter (1976, cit. por Espírito Santo, 2002), pretendeu transpô-la para a abordagem dos problemas com que os professores se defrontam na sala de aula, em particular, os problemas de indisciplina, que, no seu entender, exigem um estilo de disciplinação não passivo e não agressivo.

Como refere Espírito Santo (2002:87), segundo o modelo de Canter este estilo de disciplinação “é assumido garantir os direitos educacionais básicos dos participantes no processo pedagógico, combina as respostas assertivas do professor (...) com o desenvolvimento e activação de um plano de disciplina onde são estabelecidas regras e

consequências (...) que devem ser claramente explicadas a alunos e pais, com vista a influenciar positivamente as relações sociais e o comportamento na sala de aula”.

Assim, na perspectiva de Larrivee (1992), referido por Espírito Santo (2002:87), o modelo de Canter aponta como principais direitos dos professores: “(1) o direito a estabelecer envolvimento ótimos de aprendizagem; (2) o direito a esperar um comportamento adequado dos alunos; (3) o direito de ter o apoio da direcção das escolas e dos pais dos alunos. Por seu turno, os direitos fundamentais dos alunos na sala de aula incluem: (1) o direito de terem o cuidado dos professores para os ajudarem; (2) o direito a ter professores que proporcionem um envolvimento que seja positivo, seguro e conduza à aprendizagem; (3) o direito a escolher como comportar-se, com a plena compreensão das consequências que se seguem a essas escolhas.”

No modelo de Canter, um professor assertivo “é, assim, aquele que comunica clara e firmemente as expectativas quanto aos comportamentos considerados aceitáveis e inaceitáveis e aplica consistentemente as consequências para promover a adequação do comportamento dos alunos com as expectativas estabelecidas”(idem:87). O professor quando adopta o modelo de *Disciplina Assertiva* não usa táticas manipulativas e agressivas; tenta persuadir o aluno para a necessidade deste ter um comportamento aceitável. Neste estilo de disciplinação são privilegiadas as respostas assertivas em vez de respostas hostis e de respostas passivas, sendo favorável à resolução dos problemas imediatos colocados pelas relações interpessoais, minimizando a probabilidade de ocorrerem novos problemas (Espírito Santo, 2002).

O modelo de Disciplina Assertiva apresenta grandes potencialidades no âmbito da prevenção da indisciplina, no entanto é também alvo de críticas. Alguns autores como Watson (1982: 83), citado por Espírito Santo (2002:88) criticam o facto deste modelo centrar as tarefas de disciplinação no professor, que “estabelece as regras, determina os limites e as consequências”, dando, por isso, mais atenção às suas necessidades do que às dos alunos, nomeadamente, em relação às que dizem respeito à autonomia e auto-controle destes protagonistas da relação pedagógica.

3.4. Aprendizagem Cooperativa

As origens do modelo de aprendizagem cooperativa remontam à Grécia Antiga e os desenvolvimentos contemporâneos começaram com os primeiros psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século xx.

John Dewey, em 1916, na sua concepção de educação exigia aos professores que criassem na sala de aula um sistema social caracterizado por atitudes democráticas e processos científicos. Os alunos deveriam envolver-se na pesquisa de problemas sociais e interpessoais importantes, através de pequenos grupos de resolução de problemas, aprendendo os princípios democráticos, através da interacção diária de uns com os outros (Arends, 1995)

Mais tarde, por volta dos anos 60, tal como Dewey, Herbert Thelen considerava a sala de aula como um laboratório ou uma democracia em miniatura, com o objectivo de se fomentarem o estudo e a pesquisa de problemas interpessoais e sociais importantes. Thelen desenvolveu procedimentos mais específicos para ajudar o trabalho dos alunos em grupo, estruturou a pedagogia da investigação em grupo e, forneceu a base conceptual para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.

Assim, segundo Dewey e Thelen a utilização do grupo de trabalho cooperativo ultrapassou a simples melhoria da aprendizagem escolar. O comportamento e os processos cooperativos eram entendidos como as fundações sobre as quais as comunidades democráticas sólidas se poderiam construir e manter. A forma lógica para atingir estes objectivos educacionais passava pela estruturação da sala de aula e das actividades de aprendizagem dos alunos, para que estas viessem a modelar os resultados desejados (Arends, 1995).

Datam também do início do século xx, as experiências realizadas em laboratório, empresas e salas de aula que mostraram os efeitos que as situações cooperativas versus as competitivas têm no desempenho individual e grupal. Assim, as estruturas orientadas para a cooperação (actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objectivos comuns ao grupo) são mais produtivas do que as estruturas competitivas. Os estudos indicam que sob condições cooperativas, onde os indivíduos são reforçados pelo sucesso do grupo, se verificam estes três aspectos:

“1 - As relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa comum.

2 - O trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade considerável entre os membros do grupo.

3 - A cooperação desenvolve um processo de comunicação amplamente efectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua”, (Arends, 1995:367).

Aprendizagem Cooperativa e interacções

Os métodos de instrução do professor influenciam o comportamento cooperativo e competitivo dos alunos. Os alunos de classes de ensino cooperativos envolvem-se em menos comportamentos competitivos do que aqueles oriundos das classes com um ensino para toda a turma. As abordagens da aprendizagem cooperativa também melhoram a cooperação interétnica durante as tarefas, mais do que o ensino para toda a turma.

Os estudos das interacções entre alunos deficientes e não-deficientes apresentam também duas implicações importantes para os professores:

1 - As estruturas orientadas para o individualismo e para a competição, presentes em tantas das tarefas de aprendizagem em sala de aula, não encorajam as interacções positivas entre os alunos de heranças culturais e condições diferentes. Redefinir a estrutura de orientação e torná-la mais cooperativa parece ajudar a desenvolver as interacções positivas.

2 - Criando condições apropriadas, os alunos com deficiências graves podem ser integrados, para que todos beneficiem, em situações de aprendizagem com alunos não-deficientes (Arends, 1995).

Aprendizagem Cooperativa e aprendizagem escolar

A aprendizagem cooperativa ajuda a promover o comportamento cooperativo e, ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar. “A aprendizagem cooperativa pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos em matérias escolares. Os bons alunos orientam os maus alunos dando-lhes assim uma atenção especial. Neste processo, os bons alunos retiram dividendos escolares, dado que ser orientador requer um pensamento mais

aprofundado acerca das relações e do significado de um conteúdo particular”(Arends, 1995:372).

Assim, o modelo de estrutura de incentivo cooperativo, não só altera as regras associadas à realização escolar como valoriza de sobremaneira a aprendizagem escolar. Proporciona aos alunos com heranças culturais e condições diferentes a possibilidade de trabalharem de forma interdependente em actividades comuns e, aprenderem a dar valor uns aos outros, através das estruturas de recompensa cooperativa. Os alunos sentir-se-ão mais valorizados, uma vez que têm a percepção que o grupo conhece, reconhece e valoriza a melhoria do seu desempenho e das suas competências, dado que o sucesso individual está em perfeita correlação com o sucesso colectivo. Assim, a estrutura de relações interpessoais promovida pelos métodos de aprendizagem cooperativa deverá estimular o auto-conceito dos alunos, tendo como consequência melhorias ao nível dos resultados escolares.

É ainda de destacar um outro efeito da aprendizagem cooperativa que se prende com o facto de os alunos aprenderem competências sociais, de cooperação e colaboração, que assumem especial importância na sociedade.

Capítulo IV.

A Dinâmica Familiar e a Escola

1. A família e a sociedade

Nas últimas décadas assistimos a transformações sociais, políticas, económicas e culturais que provocaram profundas mudanças na família.

Segundo Pourtois, J-P. et al. (1994:299) “a família é um elemento que faz parte de um sistema mais amplo, tributário por seu turno de um sistema ainda mais lato”.

A família enquanto microsistema vivencia e experiencia relações e papéis entre os seus diferentes membros num contexto imediato, que é concebido como um local onde os indivíduos podem estabelecer interações face a face.

Apesar de todas as mutações que sofreu, a família continua a ser um sistema que faz parte de um ecossistema, estabelecendo interações com os outros níveis, a saber: o mesossistema, o exossistema, o macrosistema. O mesossistema diz respeito às interações que ocorrem entre contextos em que a família participa activamente (escola, o grupo de amigos...). O exossistema compreende um ou mais contextos que não implicam a participação activa da família, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que a família se movimenta (os meios de comunicação social, as classes sociais que exercem influência sobre o mesossistema...). O macrosistema não se refere a contextos específicos mas, ao nível mais global e externo do ecossistema. Está ligado às estruturas sociais, aos valores, crenças e atitudes, estilos de vida e ideologia transmitida aos níveis inferiores do ecossistema (Portugal, 1992).

Assim, a família é um grupo natural que constrói ao longo do tempo padrões de interacção que não só constituem a estrutura familiar, mas definem as suas condutas e facilitam as interações. A família precisa, portanto, de ser uma estrutura equilibrada para desempenhar as suas funções essenciais: apoiar o indivíduo ao mesmo tempo que lhe proporciona um sentimento de pertença. Podemos dizer que a família se move num contexto sócio-emotivo que é essencial para que todos os seus membros possam sentir-se como parte do todo que é a estrutura familiar, mas também como unidade em si mesmo. A

estrutura familiar na sua interacção com outras unidades influencia o comportamento e atitudes dos outros e é igualmente influenciada por eles, criando-se assim um jogo de interacções familiares.

A estrutura familiar revela uma tendência para o equilíbrio (homeostasia), accionando os seus mecanismos de auto-regulação. Podemos dizer que a família, enquanto estrutura e sistema aberto, se altera e se transforma num permanente círculo causal, em que o efeito actua em retorno sobre a causa. Isto significa que qualquer acontecimento no ciclo de vida da família será simultaneamente causa e efeito, princípio e fim de uma sequência causal de acontecimentos, fazendo com que todo o comportamento interaccional marque a estrutura e funcionamento familiar.

Assim, a família ao funcionar tendencialmente para o equilíbrio, usa as suas próprias propriedades auto-estabilizadoras. Raush (1965, cit. por Maccoby, E.E., & Martin, J.A., 1983) sustenta que as pessoas funcionais, numa interacção com sinais de deterioração, agem de forma a «salvar» essa interacção. Também Bell e Harper (1977, cit. por Maccoby, E.E., & Martin, J.A., 1983) referem que na díade pai-filho, cada membro estabelece limites de «aceitabilidade» dos comportamentos do outro e quando esses limites são ultrapassados, o indivíduo tende a agir de forma a recolocar a interacção nos limites considerados aceitáveis. Assim, os pais agem no sentido de diminuir a intensidade ou frequência dos comportamentos, sempre que os filhos ultrapassam os níveis máximos toleráveis. Consideram também a existência de um nível mínimo a partir do qual os pais actuam no sentido de incrementar os comportamentos. Relativamente à criança a situação é idêntica, levando-a a agir no sentido de parar ou de se afastar da pressão parental sempre que esta for superior ao seu nível de permissividade.

Contudo, a família vive actualmente num frágil equilíbrio, entre sucessos e fracassos. Sendo um sistema aberto e auto-regulável, sofre não só a influência do jogo de interacções protagonizadas pelos seus membros, mas, como vimos anteriormente, sofre também a influência dos outros sistemas. Assim, as transformações vertiginosas ocorridas na sociedade actual originaram alterações na estrutura familiar.

“A família actual já não responde ao esquema tradicional enaltecido pela sociedade industrial. As gerações já não coexistem sob o mesmo tecto, e a importância da autoridade paterna decresce à medida que se impõe a afectividade como valor essencial. Não existe desagregação, mas mutação profunda da família que não se limita a um modelo único antes se desdobra em diversas modalidades de que não tínhamos, até agora, nenhuma experiência”, (Pourtois, J-P. et al, 1994:290).

A família é dotada de um dinamismo próprio e não pode ser considerada simplesmente como um grupo de pessoas ligadas por laços de matrimónio, ou de sangue e que vivem na mesma casa. A evolução do conceito de família permite abarcar outro tipo de uniões. A ideia de estabilidade ligada ao casamento vai sendo perdida e com o crescente número de divórcios, encontramos o aumento de famílias monoparentais e reconstruídas, casais hetero e homossexuais, famílias de transição e de acolhimento.

As exigências da vida actual obrigam a que mães e pais tenham cada vez menos tempo para os filhos e consequentemente os processos comunicacionais alteraram-se no seio da família deixando de ser bilaterais e passando a unilaterais. Este desequilíbrio afectivo-emocional nas relações pais-filhos leva a uma complexificação e fragilidade das suas relações. Deste modo, a fragilidade das relações familiares não pode, hoje, ser separada da fragilidade das relações sociais.

Mas apesar de todas estas mudanças na estrutura dos sistemas familiares, como refere Sampaio (1995:7) “a importância emocional da família não parece em declínio”. A família continua a ter como função básica a partilha de sentimentos e afectos para a satisfação das necessidades de todos os seus membros.

2. O aluno e a família

2.1. Estilos parentais

A família, enquanto principal núcleo educativo, deverá permitir que a criança faça as primeiras e mais importantes aprendizagens. Assim as relações securizantes, que a criança experiencia no seio familiar, permitem-lhe adquirir a capacidade de autocontrolo e desenvolver comportamentos sociais positivos.

Segundo os estudos de MacDonald & Parke (1984, cit. por Almeida, 2000) as interacções familiares proporcionam a aprendizagem de competências sociais e comportamentos que posteriormente são reproduzidos na interacção com os pares. Acrescentam ainda que os pais que revelam competência para manter uma interacção agradável e positiva com demonstrações de afecto frequentes, parecem desenvolver na criança a capacidade para estabelecer e manter interacções agradáveis com os pares. Por sua vez, a dificuldade da criança em gerir as interacções com os pares, associa-se ao nível de directividade e controlo dos pais.

Deste modo, revela-se importante conhecer as características em relação às quais os pais diferem na educação dos filhos, que com base em diversos estudos foram agrupadas em diferentes padrões de educação parental.

Segundo Maccoby, E.E., & Martin, J.A (1983) encontramos quatro tipos de padrões de educação parental, a saber:

Padrão Autoritário

Os filhos de pais autoritários normalmente apresentam dificuldades ao nível das competências sociais com os pares. Revelam tendência para o isolamento, não tomam iniciativas sociais e falta-lhes espontaneidade. Em situações de conflito moral, revelam uma orientação moral mais externa do que interna, na definição de comportamento «correcto». Diversos estudos associam a educação autoritária a uma baixa auto-estima e a um funcionamento por *locus* de controlo externo.

Padrão Permissivo

No trabalho de Baumrind (1967,1971 cit. por Maccoby, E.E.,& Martin, J.A, 1983:36), “os pais classificados de permissivos são aqueles que assumem uma atitude tolerante e de aceitação face aos impulsos das crianças, mesmo aos impulsos sexuais ou agressivos; que raramente utilizam a punição e evitam, sempre que possível, exercer a autoridade ou impor controlos ou restrições; que fazem poucas exigências relativamente a um comportamento maturo (e.g. relativamente ao modo de estar ou à realização de tarefas); que permitem que as crianças auto-regulem o comportamento e que, sempre que possível, tomem as suas próprias decisões; e que impõem poucas regras no que concerne aos horários das crianças (hora de ir para a cama, horas de refeições, horas para ver televisão).”

Padrão Persuasivo-Recíproco

Neste padrão de funcionamento familiar, os pais exigem que os filhos sejam responsivos às suas exigências e aos seus pontos de vista. Segundo Baumrind o padrão persuasivo inclui os seguintes elementos:

- “1 - Expectativa de comportamento maturo da criança e estabelecimento claro de normas.
- 2- Imposição firme de regras e normas, com utilização de ordens e sanções sempre que necessário.
- 3- Encorajamento da independência e individualidade das crianças.
- 4- Comunicação aberta entre pais e filhos, escutando os primeiros o ponto de vista dos segundos e exprimindo os seus próprios pontos de vista; encorajamento das trocas verbais.
- 5- Reconhecimento dos direitos dos pais e das crianças.” (idem:39)

Da análise de diferentes estudos, os autores anteriormente citados consideram que o “padrão persuasivo está associado à independência da criança, ao seu «protagonismo» intelectual e social, à sua responsabilidade social, ao controlo da agressividade, à auto-confiança e a uma auto-estima elevada.” (idem:43)

Padrão Indiferente-Não Envolvido

Para Maccoby, E.E., & Martin, J.A (1983) o termo envolvimento refere-se ao grau de empenhamento de um pai no seu papel de pai e na promoção de um «desenvolvimento óptimo da criança».

Segundo os mesmos autores, os estilos educativos associados a baixos níveis de envolvimento parecem reflectir o desejo dos pais manterem a criança à distância e orientarem o seu comportamento essencialmente para o evitamento das inconveniências, respondendo aos pedidos imediatos das crianças de forma a acabar com eles. Este padrão de funcionamento familiar inclui o distanciamento dos pais, o não-envolvimento emocional, o humor frequentemente depressivo e o desinteresse pelas crianças. Patterson (1976,1982, cit. por Maccoby, E. E., & Martin, J.A, 1983) verifica, nos seus trabalhos, que a incapacidade de saber onde estão e o que estão a fazer as crianças, enquanto um dos aspectos do baixo envolvimento parental, constitui um factor que acarreta um elevado risco de futuro comportamento delinquente.

Feliciano Veiga (2001:151) aponta, também, quatro tipos de pais relativamente à interacção pais-filhos: “uns insistem em continuar a ser autoritários, impondo e castigando; outros assumem-se como demasiado permissivos, tudo ou quase tudo permitindo, outros têm práticas inconsistentes, umas vezes permitem tudo outras nada consentem; e outros, que desejaríamos fossem a maioria, têm uma educação orientada para a compreensão e a responsabilidade, e funcionam como fontes de apoio.”

Os estudos realizados, em Portugal, pelo mesmo autor permitiram observar que “os alunos com pais inconsistentes são ao mais indisciplinados e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos, estes últimos em grau muito semelhante. No lado oposto, os alunos com pais compreensivos têm um elevado auto-conceito, obtêm boas notas e bom comportamento, e apresentam elevadas perspectivas de realização pessoal e social.” (idem:152)

2.2. O aluno na adolescência

A palavra adolescência sugere a ideia de um processo dinâmico, em que se verifica a transição do estado infantil para o estado adulto.

Este período da vida do ser humano é marcado por profundas mudanças a todos os níveis: biológicas, psicológicas, afectivas, intelectuais e sociais que o indivíduo experiencia num determinado contexto cultural e sócio-afectivo e que o colocam perante uma nova forma de se ver a si próprio e ao seu meio ambiente.

O contexto sociocultural influencia, fortemente, a forma como o adolescente experiencia estas mudanças. Acedendo a uma nova forma de pensar que lhe permite formular hipóteses, ponderar sobre elas e extrair conclusões, o adolescente começa a pôr em dúvida o que, até aí, era intocável. A escola, a família e a sociedade em geral, começam a ser objecto do seu crivo crítico.

Este processo de crescimento e de mudança é marcado por retrocessos e avanços, em que o adolescente se procura organizar e estruturar de maneira diferente.

Para Faw (1981) o processo de emancipação da adolescência abarca duas dimensões: por um lado a libertação do passado, por outro o comprometimento com o futuro, implicando simultaneamente não só um certo desinvestimento na ligação afectiva com os pais, mas o estabelecimento de compromissos numa vida social fora do seio da família.

Assim, gradualmente, o adolescente inicia o processo de emancipação, substituindo os pais, primeiros agentes de socialização, pelo grupo de companheiros da mesma idade, o que origina a perda progressiva dos valores de atracção da família em proveito do grupo de pares.

Segundo Braconnier, & Marcelli, (2000) a necessidade do adolescente pertencer a um grupo dá resposta a necessidades educativas e sociais e também a motivações intrapsíquicas pessoais. Os grupos constituem meios privilegiados de troca de informações, recolhidas por cada elemento no contexto familiar, em actividades de tempos livres ou através de interesses individuais. Os mesmos autores acrescentam que a adesão ao grupo permite ao adolescente sentir-se integrado na sociedade e em especial no grupo de idades

que caracteriza esta sociedade (a música caracteriza cada geração e constitui uma homogeneidade entre o adolescente e os seus pares).

É entre os pares que o adolescente encontra as suas referências e, ser aceite e popular dentro de um grupo depende da conformação a uma série de normas e valores. O grupo passará a controlar o sistema de valores, as normas de conduta e as fontes de atribuição do estatuto dos seus elementos. O papel do grupo na socialização do adolescente pode ser positivo ou negativo, dependendo dos casos. É no grupo que o adolescente poderá encontrar, por vezes, o refúgio e o necessário apoio quando se vê em conflito com as figuras adultas, encaradas, muitas vezes, como conservadoras e autoritárias.

Durante o período da adolescência, a relação entre pais e jovens é marcada por períodos de calma, que podem ser logo seguidos por comportamentos de grande revolução. O diálogo no seio da família irá permitir ao jovem sentir-se aceite tal como é, com tudo o que caracteriza a sua geração, originando uma reacção positiva da parte do jovem, que tentará com mais facilidade controlar as suas modificações. Pelo contrário, se o adolescente não encontra na família um clima de diálogo, apoio e aceitação a sua reacção será inevitavelmente negativa. Assim, poder-se-á dizer que a harmonia das relações familiares assenta na capacidade de aceitação entre os seus membros.

Deste modo, um ambiente desestruturado e desequilibrado por razões várias (desemprego, analfabetismo, alcoolismo, etc.), pode interferir consideravelmente na conduta do adolescente. Também as atitudes dos pais, as suas expectativas, a avaliação das qualidades intelectuais do adolescente e até o uso de recompensas ou punições face ao sucesso ou insucesso académico, poderão influenciar o modo como se desenvolve o seu auto conceito.

2.3. Auto-conceito

Segundo Faria & Fontaine (1990:98) “...aceita-se o auto-conceito como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio, e em termos específicos, o

conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias”.

Vaz Serra (1988) definiu o auto-conceito como sendo o produto da observação do Eu como objecto e como agente da própria acção, construído a partir de acontecimentos pessoais.

O auto-conceito apresenta vários constituintes, sendo alguns referenciados e considerados como mais importantes pelos diferentes autores. Passaremos a descrever, de entre eles, a auto-imagem, auto-estima, auto-eficácia, auto-conceito real e auto-conceito ideal, na perspectiva de Vaz Serra (1988)

A *auto-imagem* é o produto das observações em que o indivíduo faz uma análise sobre si próprio, tendo em conta o papel que desempenha em diferentes momentos. Deste modo, percebe-se como pai, marido, filho ou como profissional. Estas auto-imagens são em número variado, organizando-se de modo hierárquico em cada indivíduo de uma forma particular. Isto quer dizer que cada pessoa pode valorizar determinada auto-imagem. Por exemplo o seu papel enquanto profissional e reter em segundo ou terceiro planos outras auto-imagens, enquanto outro indivíduo pode atribuir em primeiro plano a sua auto-imagem maternal e apresentar outras em planos secundários.

A *auto-estima* é um dos constituintes mais importante do auto-conceito. Esta pode ser definida, como a avaliação de cada indivíduo faz das suas qualidades ou desempenhos, virtudes ou valor moral. A auto-estima resulta da relação que se estabelece entre os objectivos formalizados pelo indivíduo e o êxito que tem em os alcançar. Devido às características da auto-estima esta apresenta-se intimamente associada aos fenómenos de compensação e descompensação emocional do indivíduo. As pessoas com baixa auto-estima têm tendência a descompensar com mais facilidade do que as que apresentam uma auto-estima elevada. Em suma, a auto-estima é o constituinte afectivo do auto-conceito, na medida em que se considera ser o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si própria, surgindo assim atribuições positivas ou negativas a aspectos considerados relevantes da sua identidade.

Os estudos da auto-estima no contexto educacional permitem concluir que a alta auto-estima aparece associada ao sucesso académico, enquanto a baixa auto-estima está preditivamente mais associada ao insucesso escolar.

A *auto-eficácia* é outro ponto de vista do auto-conceito e refere-se às auto-percepções em que o indivíduo confia na sua capacidade e eficácia para enfrentar o meio ambiente com êxito.

Devemos ainda mencionar o *auto-conceito real* e o *auto-conceito ideal*, facetas que são também parte integrante do auto-conceito. O auto-conceito real é considerado a ideia que um indivíduo apresenta sobre si próprio. Quando pedimos a uma pessoa para se descrever numa escala de auto-conceito, estamos a pedir-lhe uma aproximação ao seu auto-conceito real. Se por outro lado, lhe pedirmos para referir como desejaria ser, então estamos a falar do seu auto-conceito ideal. A importância adquirida destas duas facetas, vem da possibilidade que nos dá de verificar a diferença entre as duas. Assim, podemos ter um indicador de auto-aceitação. Quanto mais próximas são estas facetas, mais o indivíduo se aceita tal como é. (Vaz Serra, 1998)

Segundo Shavelson et cols (1976 cit. por Simões & Vaz Serra, 1987:235) "subordinado ao auto-conceito geral existe um auto-conceito escolar (que se encontra por sua vez subdividido em áreas específicas como, por exemplo, a matemática, a leitura ou a história) e um auto-conceito não escolar (a que se encontram subordinados aspectos físicos, emocionais e sociais)."

"O auto-conceito escolar refere-se, assim, às percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com outros alunos da mesma classe" (Simões & Vaz Serra, 1987:236).

Para a formação do auto-conceito escolar muito contribuem as informações que o aluno recebe dos pais, professores e pares em relação aos seus resultados e trabalhos escolares. Podemos dizer que os outros significativos são os grandes motores do desenvolvimento do auto-conceito.

O papel da família é fundamental e determinante na formação e desenvolvimento da personalidade das crianças e adolescentes. As crianças desenvolvem as ideias e os sentimentos acerca de si próprias, tendo como modelos de comportamento os seus pais.

O auto-conceito da criança pode ser influenciado negativamente pela reacção dos pais, mais ou menos negativa, às dificuldades de aprendizagem e aos insucessos dos filhos. As crianças ou adolescentes podem, interiorizar os rótulos negativos que lhe são atribuídos pelos pais para determinado comportamento e, progressivamente, aceitá-los como características pessoais o que, posteriormente irá influenciar os padrões das suas respostas emocionais. Neste âmbito, um outro problema a salientar prende-se com as expectativas dos pais acerca do desempenho dos filhos. Assim, quanto mais elevadas são as expectativas dos pais, maior é a possibilidade de ocorrerem discrepâncias entre as expectativas e os reais desempenhos. As aspirações demasiado elevadas dos pais originam sentimentos de grande insatisfação e frustração por parte de alguns adolescentes, que não conseguem obter resultados muito bons (Simões & Vaz Serra, 1987).

Também as relações que os professores estabelecem com os alunos são marcantes e constituem um factor importante na formação e manutenção do auto-conceito. Determinado tipo de atitudes e comportamentos dos professores podem contribuir para o fraco rendimento escolar e consequentemente, para um baixo auto-conceito dos alunos. De entre tais atitudes e comportamentos podemos destacar: o esperar menos tempo pelas respostas dos alunos com mais dificuldades; o criticar os “alunos fracos” com mais frequência e elogiá-los menos vezes comparativamente aos “bons alunos”; o sentar os alunos de baixo rendimento em locais determinados da sala de aula, nomeadamente nos lugares do fundo ou mais afastados do professor; o exigir ou esperar menos dos alunos com menos rendimento. Muitos estudos referem este fenómeno designando-o como “efeito de pigmaleão” na sala de aula. Assim, verifica-se que alunos de quem os professores esperam menos, acabam por aprender e resolver menos que os outros colegas. Os professores transmitem as suas expectativas aos alunos, consciente ou inconscientemente, e acabam também por os estimular de forma diferenciada consoante as suas diferentes expectativas, o que logicamente vai ter um forte impacto nas realizações escolares dos alunos (Simões & Vaz Serra, 1987).

Assim, os alunos com um auto-conceito negativo avaliam as acções dos outros através de um filtro desagradável, revelam expectativas negativas, desenvolvem frequentemente a ideia de que são incapazes de aprender e tendem a proceder de acordo com essa auto-imagem negativa. O seu comportamento é determinado pelas percepções e avaliações pessoais negativas, levando a uma diminuição do esforço, da motivação, e da persistência nas tarefas escolares, o que influencia os níveis de realização (Simões & Vaz Serra, 1987).

Para Rogers & Saklofske (1985, cit. por Simões & Vaz Serra, 1987), os alunos que vivenciam durante longos períodos dificuldades escolares podem ser afectados no seu desenvolvimento emocional. As experiências de insucesso escolar e características afectivas negativas podem interagir reciprocamente. Os autores concluem que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem deixar-se influenciar pelo fracasso escolar e pelas características afectivas negativas que são mutuamente reforçantes.

3. A Escola e a Família

Nas últimas décadas, a escola, enquanto subsistema social, passou a reflectir as mudanças que, de uma forma mais ou menos abrupta, acontecem na sociedade em que está inserida, o que implica que adapte as suas estruturas dando resposta às novas exigências.

Neste processo de mudança, a escola deve procurar o apoio de outros agentes educativos na comunidade, para que se estabeleça um diálogo convergente, que se traduza num melhor desempenho da instituição escolar.

Se a escola tem como objectivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, então os interesses de pais e professores terão de ser necessariamente convergentes. Insere-se assim neste quadro de interesses a cooperação entre pais e professores que nem sempre parece pacífica e efectiva.

Segundo Marques (1993) é sobejamente conhecida a opinião de muitos professores que questionam a participação das famílias na vida da escola, receosos de que esse envolvimento lhes retire poder e assuma formas de controlo e fiscalização. O mesmo autor considera que esta é uma falsa questão, dado que o Ministério da Educação, através de despachos e circulares exerce um controlo burocrático de tal forma que o poder dos professores, pode considerar-se apenas uma miragem. O mesmo autor refere que, alguns professores receiam também que a participação das famílias interfira negativamente no funcionamento das escolas, pondo em causa o seu estatuto profissional, obrigando-os a realizar tarefas adicionais. No entanto, são de referir estudos que apresentam conclusões diferentes “...a participação das famílias pode facilitar os papéis do professor, quando os pais participam na escola como auxiliares e fazem trabalho voluntário na realização de visitas de estudo, festas escolares e competições desportivas” Epstein (1985, cit. por Marques, 1993:10).

Consideramos que os pais que participam na vida da escola e se assumem e são assumidos como elementos efectivos na parceria escola-família, contribuem, de forma positiva, para o sucesso escolar dos filhos. Estudos realizados sobre este assunto revelam

que “o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos. Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”, (Henderson, 1987, cit. por Marques, 1993:9).

Estudos efectuados em escolas portuguesas mostraram que as crianças da classe «baixa» são as que mais poderão beneficiar com o envolvimento dos pais (Davies, 1988, cit. por Marques, 1993). É de referir, no entanto, que a escola deverá usar estratégias que respondam às necessidades dos pais da classe «baixa», dadas as suas desvantagens face aos pais da classe «média», para quem os programas de envolvimento familiar estão mais vocacionados.

É ainda de referir outro estudo realizado por Marques (1988) em três escolas portuguesas que concluiu que “...não há igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais, confirmando-se a ideia generalizada de que o nível de envolvimento dos pais depende da sua posição social, registando-se um maior alheamento das famílias com menores recursos culturais e económicos”, Marques (1993:10).

É também vulgar, ouvir muitos professores, em especial os directores de turma, dizerem que poucos pais vão à escola, acusando-os de desinteresse pela educação dos filhos. Referem-se, em concreto, não só à falta de comparência dos encarregados de educação no horário de atendimento do director de turma, mas também à não resposta às cartas que enviam a solicitar a sua presença. Geralmente, são os pais de alunos com problemas que mais se alheiam da escola.

Perante esta situação importa reflectir sobre as suas causas. Não será a escola promotora deste afastamento? Constata-se frequentemente que os professores não adequam os seus códigos linguísticos ao nível comunicacional dos pais, os directores de turma marcam reuniões em horários que coincidem com o horário de trabalho dos pais, para além de que, muitas vezes, as informações e assuntos tratados são insuficientes e pouco relevantes.

A escola continua a responder aos interesses dos pais da classe média e, não se organiza para dar resposta às necessidades dos pais em situação de desvantagem cultural e económica. Estes pais também se preocupam e estimam os seus filhos, mas os condicionalismos das suas vidas e a forma como, por vezes, são tratados pelos professores, impede-os de se envolverem de forma efectiva no processo educativo dos filhos. Para estes pais as idas à escola não são gratificantes dado que, na maior parte das vezes, recebem da parte dos professores informações negativas acerca dos seus filhos. Como diz Marques (1993:12) “Quando esses pais se deslocam à escola sabem, à partida, que a deslocação não compensa. Quando são convocados por carta, esses pais já sabem o que vão ouvir: o seu filho não aprende, o seu filho não estuda, o seu filho não presta atenção nas aulas, o seu filho falta muito, o seu filho é mal-educado. Os pais em desvantagem são vítimas e não culpados, mas a escola mascara-se de vítima e trata-os como culpados.”

Estamos perante uma visão pessimista das relações escola-pais, dotada por isso de uma inércia que impede o ultrapassar dos obstáculos para alcançar uma efectiva ligação. Importa pois que a escola se liberte de pressupostos inerentes a protótipos de famílias e, tendo por base modelos de envolvimento pais /escola evolua no sentido da convergência educacional.

3.1. Participação dos pais na escola

Como resultado de diversos estudos, encontramos diferentes propostas de tipologias de participação dos pais na escola. Segundo Sá (2003) uma das tipologias mais citadas é a da autora Joyce Epstein que ao defender a necessidade de criar partenariados educativos entre a escola, a família e a comunidade propõe uma tipologia de envolvimento parental na qual engloba seis *tipos* de aproximação dos pais à escola e da escola aos pais. Esta proposta de envolvimento, segundo a autora, assenta em pressupostos que resultaram de dados de investigação dos quais põe em destaque três conclusões fundamentais:

“a) Quase todas as famílias se preocupam com a educação das crianças, desejam o seu sucesso escolar e estão ansiosas por obterem mais e melhor informação da escola de modo a poderem colaborar com esta; b) quase todos os professores e administradores desejam

envolver as famílias, mas a maioria não sabe como o fazer de modo produtivo e por isso receiam experimentar; c) quase todos os alunos desejam que as respectivas famílias sejam parceiros mais informados sobre as actividades escolares e estão desejosos de assumir um papel mais activo na promoção da comunicação entre a escola e a família, embora necessitem de mais informação e orientação sobre o modo como assumir esse papel”, (Epstein, 1997, cit. por Sá, 2003:106).

A tipologia de envolvimento parental proposta Epstein incluiu as seguintes modalidades:

Tipo 1 - *Ajuda das escolas às famílias* tem como objectivo informar os pais sobre questões relacionadas com a satisfação das necessidades básicas dos filhos, dando também realce à importância de um clima de afecto e de reforço da auto-estima da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à escola.

Tipo 2 - *Comunicação escola-casa e vice-versa* deve incidir sobre aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos e sobre os programas escolares e encontrar formas de comunicação eficazes que eliminem as barreiras comunicacionais geradas pelos diferentes códigos linguísticos dos intervenientes. Este tipo de comunicação pode operacionalizar-se através de: reuniões gerais de pais; atendimento individual aos encarregados de educação; envio de fichas com informações relativas ao aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos; contactos telefónicos; criação de folhas informativas e de jornais escolares sobre eventos da escola; informações sobre cursos disponíveis e saídas profissionais; realização de questionários e entrevistas aos pais, sobre o funcionamento da escola, etc

Tipo 3 – *Actividades de voluntariado na escola* podem consistir na simples angariação de fundos para projectos da escola até actividades no interior da sala de aula. Este serviço pode reverter a favor dos professores, administradores, alunos e outros pais.

A colaboração dos pais pode assumir diversas formas: apoio em visitas de estudo, participar na organização de festas, dinamizar clubes escolares, vigiar recreios, apoio à cantina, produção de materiais escolares.

A participação dos pais ao nível da sala de aula, é vista pelos professores com apreensão e uma certa resistência.

A implementação desta modalidade pode, no entanto, reproduzir as diferenças sociais e profissionais entre os voluntários, na medida em que as diferentes actividades implicam diferença de estatuto, constituindo deste modo um factor de discriminação entre os pais.

Tipo 4 – *Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa*, nesta modalidade os pais, através de cursos promovidos pela escola, são apoiados e recebem informação sobre o modo de ajudar os filhos nos trabalhos de casa e na aquisição de conteúdos curriculares. Os programas mais implementados são os de introdução à leitura e à matemática. Geralmente, a definição de responsabilidades da escola e da família é motivo de contratos assinados pelos intervenientes, onde são definidos direitos e deveres e é determinado o tempo semanal que os pais dedicarão a estas actividades.

Tipo 5 – *Participação na tomada de decisões*, os pais passam a ser representantes nos órgãos de consulta e de decisão no interior da escola e noutros níveis da administração do sistema educativo. Fundamentalmente, nesta categoria é equacionado o papel dos pais enquanto membros dos órgãos de direcção no interior da escola, nomeadamente nos que dispõem de poder de decisão. Os professores revelam resistência face a esta modalidade de participação, dado que poderá constituir um desafio à estrutura de poder dentro da escola.

Tipo 6 - *Colaboração e intercâmbio com a comunidade*, esta colaboração implica a rentabilização de recursos da escola e da comunidade, através de uma gestão partilhada. Primeiramente importa organizar a informação relativa aos equipamentos e actividades existentes na comunidade, nas áreas da saúde, ocupação de tempos livres, animação sócio-cultural e de serviços de aconselhamento. Epstein (1997:8, cit. por Sá, 2003:138) defende que a gestão integrada desses recursos “deve assentar na constituição de partenariados envolvendo a escola ao lado de um conjunto diversificado de instituições comunitárias, em articulação com o tecido empresarial.” São também realçados um conjunto de acções que alunos, famílias e as escolas podem desenvolver na comunidade, como sejam actividades de teatro, música, arte, etc.

Apesar de considerarmos de extrema importância a implementação destes modelos de envolvimento entre a escola e a família, parece-nos que no essencial está sempre implícita a definição de fronteiras entre os territórios da família e da escola. Esta fronteira

acentua as diferenças de valores, interesses, perspectivas e opiniões entre pais e professores. Assim, o saber e o poder da escola sobrepõem-se, inevitavelmente, ao saber e ao aparente poder da família.

3.2. Tipologia de envolvimento dos pais na escola

A tipologia de envolvimento parental, anteriormente apresentada, realça essencialmente um conjunto de papéis que dão conta do que os pais podem fazer pela escola, e enfatiza, muito menos, o que a escola pode fazer pelos pais.

Assim, parece-nos pertinente apresentar um outro tipo de proposta, que adopta critérios classificatórios no quadro de uma análise sociológica da realidade organizacional escolar (Carol Vincent, 1996, cit. por Sá, 2003).

Vincent (1996), tomando como referência o contexto inglês, apresenta uma proposta de tipologia de participação dos pais na escola, na qual se destacam as questões do poder e da participação. Assim, propõe quatro «tipos ideais» de pais: *i)* o pai como colaborador/aprendiz; *ii)* o pai como consumidor *iii)* o pai independente *iv)* o pai como participante.

Quadro A - Tipologia dos papéis dos pais na escola pública (C. Vincent, 1996, in Sá, 2003)

Papéis dos pais	Colaborador/aprendiz	Consumidor	Independente	Participante
Função	- Apoiar os profissionais e adoptar as suas preocupações e abordagens.	Encorajar a responsabilização da escola e o seu elevado desempenho.	Manter um contacto mínimo com a escola.	Ser envolvido no governo da escola bem como na educação do próprio filho.
Mecanismos	- Apoio no currículo através de esquemas conduzidos pelos profissionais. - Presença nos eventos educativos na escola. - Apoiar/organizar eventos sociais na escola e recolher fundos.	Escolher a escola usando a “liga das escolas” e a “deszonificação”. Receber informação de acordo com o estipulado na Carta dos Pais.	Reduzida comunicação ou interacção com a escola.	- Elemento do conselho de escola. - Membro da Associação de Pais. - Membro de grupos educacionais de pressão a nível local/nacional.
Foco	Para assuntos educativos - cada criança em particular. Para actividades extra-curriculares e recolha de fundos - O conjunto da turma ou a escola.	Para assuntos educativos - cada criança em particular. Envolvimento limitado em assuntos de governo da escola.	Cada criança em particular.	Foco potencial em todos os aspectos da educação ao nível: - Cada criança; - Conjunto da escola - assunto; educacionais locais e nacionais.

(Vincent, 1996:44 in Sá, 2003:154,155)

i) o pai como colaborador/aprendiz – Neste modelo assume especial relevância a relação de subordinação dos pais às directrizes da escola. Deste modo, o papel dos pais centra-se na realização de actividades determinadas pela escola e sob orientação da mesma. Segundo Sá (2003) um aspecto particular desta tipologia prende-se com o facto de numa mesma categoria terem sido reunidas um conjunto de actividades, que noutras propostas, são consideradas separadamente. Assim, a autora integra “ áreas de intervenção aparentemente tão diversas como: a)os pais na sala de aula; b)os pais e o currículo; c) esquemas de acreditação; d) contratos da escola com os pais. O elemento unificador de todos estes domínios decorre de eles pressuporem a aceitação por parte dos pais dos valores e das normas da escola, e de não desafiarem as relações de poder tradicionais”,(Vincent, 1996, cit. por Sá 2003:155).

ii) o pai como consumidor – Vincent (1996) argumenta este modelo de pais, tendo em conta as cláusulas da Carta dos Pais, documento do Departamento de Educação e Ciências do governo britânico, cujo objectivo foi a redefinição do papel dos pais na relação com a escola, dotando-os de novos direitos. A hipótese de escolher a escola para os filhos, seria um dos novos direitos; no entanto é considerado aparente, na medida em que os pais não têm qualquer direito de influenciar os processos internos da escola ou a sua política educativa. Outro direito consistia na possibilidade dos pais optarem pela «independência» da escola, relativamente às autoridades educativas locais, mas o que se verificava é que esta decisão acabava por revelar o desejo dos órgãos de gestão da escola e não tanto a reflexão e decisão autónoma dos pais. A autora concluiu que a Carta dos Pais, apesar de ter clarificado o direito dos pais a serem informados sobre o tipo de elementos que cada escola deve proporcionar, em nada contribuiu para reequilibrar os poderes entre a escola e os pais.

iii) o pai independente - Este tipo de pais é por norma caracterizado pelos professores como «os pais que não se interessam», dado que mantêm um contacto mínimo com a escola dos seus educandos.

Vincent (1996) distingue neste tipo de pais dois grandes grupos: os pais «não participantes passivos» que não participam, mas que gostariam de participar. São os que, por circunstâncias várias, têm dificuldade em manter um envolvimento mais activo na escola (excesso de trabalho, problemas de transporte, horários incompatíveis, dificuldade em

perceber o discurso da escola e situações pontuais de stress emocional e financeiro) e também atribuem pouca importância a eventos para os quais foram convidados pela escola; -o segundo grupo é constituído pelos pais que não participam, porque frequentemente já tiveram experiências de participação pouco agradáveis, por isso decidem não participar. Por outro lado, este tipo de pais não aceita as ofertas participativas que lhes são apresentadas, considerando os seus conteúdos irrelevantes ou que apenas servem para legitimar decisões que nada têm a ver com os seus interesses.

É ainda apresentado um subconjunto de pais ao qual pertencem os pais que acham que *não devem participar* na escola. Definem claramente as acções que são da responsabilidade da escola e as acções da responsabilidade da família. Consideram que se não existiram contactos frequentes entre as duas estruturas é porque ambas cumpriram os seus papéis. Orgulham-se de nunca ter sido necessário ir à escola durante toda a escolarização dos filhos.

iv) o pai como participante, apesar de ser o que menos se verifica, representa o caminho mais viável para o desenvolvimento da escola como organização democrática

Neste modelo há o envolvimento dos pais não só no governo da escola, mas também na educação dos filhos e, contrariamente a outros modelos abrange a participação individual e a participação colectiva. Essa participação pode ser operacionalizada em várias modalidades: enquanto membros dos órgãos governativos da escola, membros de associações de pais e membros de outras organizações educativas locais ou nacionais influentes na política educativa.

Em síntese e na opinião da autora, "...o pai como colaborador/aprendiz corresponde ao preferido pelos professores, e o pai como consumidor ao promovido pelas políticas da nova direita, o pai independente retrata o papel que, em sua opinião, a generalidade dos pais desempenha. Por sua vez o pai como participante, sendo o menos comum, é aquele que a autora advoga como a forma mais promissora e potenciadora de construção da escola democrática", (1996:43,cit. por Sá, 2003:154).

PARTE II

Indisciplina em Contexto Educativo: a representação dos professores num estudo empírico

Capítulo V. Fundamentação e Caracterização do Estudo Empírico

1. Objectivo e questões orientadoras do estudo

A questão da indisciplina em contexto educativo tem merecido a atenção de vários investigadores a nível mundial e também no nosso país.

As investigações realizadas neste domínio apresentam múltiplas abordagens disciplinares. Desde as perspectivas psicológicas até às perspectivas sociológicas e pedagógicas que equacionam como factores determinante, não só questões institucionais, mas também a organização de sala de aula, em particular as interacções entre professor e aluno.

Assim, merecem destaque os estudos sociológicos de Baudelot & Establet (1971), a obra pioneira de J. Kouning (1977) baseada na corrente pedagógica, os trabalhos posteriores de Brophy (1983,1986) e de Doyle, (1996), citados por Estrela, T. (2002).

Em Portugal, após a obra pioneira de Estrela, (1986), considerada um marco na investigação da problemática da indisciplina em contexto educativo, surgem novas investigações, (Amado, 1989, 1998, 2001; Freire, 1991; Veiga, 1999, 2001; Carita, 2005; Delgado & Caeiro, 2005; Lespagnol, 2005).

Os estudos realizados por Veiga (2001) referem um crescendo de comportamentos de indisciplina nas escolas nos últimos anos. O autor constatou que um número elevado de professores, ao ser confrontado com este tipo de comportamentos, sente-se constrangido no contexto de sala de aula. Acrescenta ainda que a prevenção da indisciplina passa não só pela escola, na figura dos professores, mas primeiramente, pela acção da família.

Os trabalhos investigativos de Amado (2001:221), apontam para outro tipo de reflexão. Centrando-se no «ponto de vista do aluno» refere que “...os alunos reconhecem que os problemas da indisciplina têm origens múltiplas e que as responsabilidades do seu

aparecimento têm de ser divididas entre professores, alunos, instituição e família, não sendo ignorados também, os factores de ordem sociopolítica.”

Na mesma linha investigativa, Lespagnol, (2005) conclui que os alunos conhecem o conceito de disciplina e apontam motivos individuais, familiares, sociais e pedagógicos para a existência da indisciplina.

Também, o Conselho Nacional de Educação no seu parecer nº1/2002, reflecte as preocupações nacionais, a respeito da indisciplina nas escolas. Faz o enquadramento genérico, referindo que o problema da indisciplina só pode ser verdadeiramente resolvido quando se conquistar uma sociedade justa, radicada na liberdade na criatividade e na solidariedade. A escola, não sendo o motor desse processo social, tem no entanto um papel relevante, não podendo ser negligenciável.

Deste modo, percebemos a problemática da indisciplina, em contexto educativo, como uma questão multidimensional e multifactorial, movendo-se num quadro conceptual sem uma taxonomia definida.

É neste quadro de consciencialização da problemática da Indisciplina, que se insere o nosso estudo, especificamente no que se refere às relações existentes na tríade professor, aluno e família. Neste sentido, importa desocultar o ponto de vista dos professores relativamente às questões disciplinares.

Assim, **conhecer as representações que os professores têm acerca da Indisciplina no contexto educativo**, foi o nosso objectivo principal. Inerentes a este, outras questões se tornaram pertinentes. Neste sentido, procurámos saber:

- Quais as causas que os professores atribuem à indisciplina;
- Como caracterizam, os professores, o clima disciplinar da escola, no que se refere ao Regulamento Interno e práticas disciplinares;
- Como caracterizam as relações que se estabelecem entre os alunos e entre professores e alunos;

- De que modo o professor organiza e estrutura a sala de aula na dimensão “relação com o trabalho” e na dimensão “relação entre as pessoas”.
- Como se processa a ligação escola-família;

Numa primeira fase e no sentido de percebermos a disponibilidade de realizar o estudo neste contexto educativo, fizemos os primeiros contactos com o órgão de gestão (Anexo 1)⁴ e psicóloga da escola, por nós seleccionada. Nas conversas informais realizadas constatámos a existência de um clima de apreensão face à problemática da Indisciplina que é sentido diariamente no contexto escolar.

A este propósito, Jesus (1997:11) afirma que o mal-estar da classe docente é um fenómeno da actualidade que se regista nos professores de diversos países, particularmente nos portugueses. O mesmo autor refere que, de acordo com diversas investigações, as situações de mal-estar dos professores, “...são mais frequentes que no passado e ocorrem com maior intensidade na classe docente do que noutros grupos profissionais. Constituindo um problema tanto maior se tivermos em conta que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus.”

Jesus (1997) cita estudos realizados em diferentes países, incluindo Portugal, (Prick, 1989) em que são evidenciados ciclos de *stress* durante a actividade profissional, provocando cansaço e esgotamento nos professores. O mesmo estudo refere ainda que 62,5% dos professores portugueses apresentam elevado nível de stress enquanto que apenas 25% dos professores ingleses o referem.

A constatação deste mal-estar dos professores levou-nos à formulação de uma nova questão que englobámos também no nosso estudo:

De que modo a indisciplina afecta o desempenho dos professores.

⁴ Pedido de autorização, ao Conselho Executivo, para recolha de dados.

Estabelecido o fio condutor pelo qual nos vamos orientar, importa definir a metodologia⁵ adoptada para o estudo em questão, considerando fundamental ouvir os intervenientes no sentido de compreender o significado que atribuem a acontecimentos e interacções em situações por eles vivenciadas.

⁵ Entendemos metodologia como o «conjunto de métodos e técnicas de investigação, sua organização e fundamentação» (Estrela, A. 1994: 8)

2. A Abordagem Qualitativa

O estudo que se pretende realizar é de natureza exploratória, seguindo uma abordagem qualitativa, enfatizando a descrição e as singularidades dos fenómenos, a sua unicidade e irrepetibilidade, no sentido da construção dos saberes compreensivos no que se refere às representações relacionadas com a temática em estudo.

Assim, assumimos que será adequado realizar uma investigação de natureza qualitativa no sentido de desocultar as representações dos professores relativamente às questões disciplinares.

Para tal iremos privilegiar a recolha de dados sob a forma de discurso oral, recorrendo às citações do mesmo, de forma a ilustrar a apresentação, descrevendo e potenciando pistas, tentando compreender os sujeitos com base no seu ponto de vista. Valoriza-se assim o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências assim como o modo como as interpretam (Bogdan & Biklen, 1994). Não é nossa intenção confirmar ou infirmar hipóteses, mas construir indutivamente abstracções, à medida que os dados recolhidos se agrupam e que se apreende a perspectiva dos sujeitos. À medida que os dados emergem iremos construindo o nosso estudo, que desta forma assumirá um carácter heurístico.

Recolher dados em ambiente natural, descrever, valorizar o processo, analisar os dados de modo indutivo, apreender o significado através dos discursos produzidos implica que o investigador não interfira deixando que os sujeitos da pesquisa se expressem livremente. (Bogdan & Biklen 1994). As nossas intervenções terão de ser neutras, não espelhando de forma alguma os nossos conhecimentos, percepções e teorias, dado que ao fazê-lo poderemos alterar a qualidade dos dados fornecidos. Segundo Poisson (1991) o investigador é entendido como um facilitador da emergência da verdade ou da realidade subjectiva.

O nosso estudo inscreve-se no paradigma⁶ fenomenológico interpretativo, dado que se pretende estudar compreensivamente as percepções e significados que os sujeitos têm das suas vivências tentando fazer alguma luz a partir do conhecimento que construímos dos sujeitos.

Se no paradigma interpretativo o objecto de análise é não só a acção, mas também o significado que o sujeito lhe atribui através das interacções sociais, então a comportamentos semelhantes podem corresponder significados diferentes numa perspectiva social (Erickson, 1986, cit. por Hébert et al.1994). Segundo o mesmo autor, os sujeitos aparentam ter interpretações semelhantes de uma mesma realidade, embora essas semelhanças sejam só superficiais, dado que escondem diversidades subjacentes.

Em suma, é nossa intenção neste trabalho investigativo, compreender os pontos de vista dos sujeitos descrevendo as suas percepções sobre o fenómeno da indisciplina. A perspectiva de cada um deles será diferente, dado que a sua interpretação é mediada pelas interacções que estabelecem com os outros, construindo assim os significados. Deste modo, optámos por uma atitude de análise fenomenológica onde se pretende a descrição dos objectos interpretados e conceptualizados, sem juízos de valor, mas no sentido do entendimento e compreensão do outro.

⁶ Por paradigma entende-se “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971 cit. por Bisquerra 1989:45)

3- Selecção e caracterização da população em estudo

3.1. Caracterização da escola

Circunscrevemos o nosso estudo a uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico localizada num concelho urbano limítrofe de Aveiro.

A escola entrou em funcionamento em 1979 para garantir a escolaridade obrigatória, à data, o ciclo preparatório. A partir de 1 de Setembro de 1995 tomou a designação de escola básica dos 2º e 3º ciclos, por ter sido alargada a escolaridade obrigatória até ao 9º ano.

O edifício da escola é constituído por quatro blocos, três dos quais com dois pisos (rés-do-chão e 1º andar), rodeados por espaços verdes e pátios. Uma vez que a escola se viu confrontada com pouco espaço para salas de aulas, em 1997 foi construído um pequeno bloco pré-fabricado com 3 salas de aulas. Além dos blocos mencionados encontram-se dispersos no recinto escolar outras construções: balneários exteriores com arrecadação, oficina do auxiliar de manutenção, pavilhão gimnodesportivo e polidesportivos descobertos.

No bloco A situa-se o conselho executivo, os serviços de administração escolar, o arquivo, a biblioteca, a sala de projecções, a sala dos professores e respectivo bar, a sala de auxiliares de acção educativa, uma sala de Educação Visual e outra de Informática, a sala dos directores de turma, o serviço de telefone e arrecadações. Relativamente às salas de aula, as mesmas distribuem-se pelos blocos B e C, havendo salas específicas para as seguintes disciplinas: Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas e Apoios Educativos. No bloco D encontra-se o bar dos alunos, o refeitório e respectiva cozinha, a papelaria e a ludoteca.

No ano lectivo de 2004/2005 frequentavam a escola 652 alunos distribuídos por 29 turmas, conforme se identifica no quadro nº1

Quadro nº 1

Ano de escolaridade	Nº de turmas	Nº de alunos
5º	8	189
6º	8	187
7º	4	92
8º	6	123
9º	3	61
Totais	29	652

O corpo docente era constituído por 75 professores. Faziam também parte da comunidade educativa: 1 psicóloga, 10 funcionários administrativos, 21 auxiliares de acção educativa, 1 auxiliar de manutenção, 2 guardas-nocturnos (quadro n.º 2)

Quadro nº 2

	Nº
Professores do quadro de Escola	66
Professores do quadro de Zona Pedagógica	8
Professores Contratados	1
Psicólogos	1
Funcionários Administrativos	10
Auxiliares de Acção Educativa	21
Auxiliares de Manutenção	1
Guardas- Nocturno	2

Relativamente ao corpo docente, este apresenta alguma estabilidade ao longo dos anos lectivos, uma vez que um número elevado dos mesmos pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola.

As razões da escolha desta escola prenderam-se com o conhecimento que temos daquela comunidade educativa, onde exercemos funções docentes, durante doze anos. Este facto permitiu-nos realizar o trabalho assente numa relação já construída, o que se revelou como uma mais-valia ao longo do processo de recolha de dados.

A escolha da população foi intencional, considerando que se pretendeu estudar as representações dos professores que leccionam turmas onde existem alunos com problemas de indisciplina.

Como referimos anteriormente, a nossa primeira abordagem junto do órgão de gestão e da psicóloga, permitiu-nos constatar a existência de problemas de indisciplina nesta escola.

Numa segunda fase, procedeu-se à construção de um instrumento, cujo objectivo foi identificar as turmas com problemas de indisciplina. «Grelha de identificação de alunos com problemas de indisciplina», da qual constam os seguintes elementos: nome do aluno/ data de nascimento/ breve caracterização (Anexo 2)⁷

Foi solicitado a todos os directores de turma o preenchimento da referida «Grelha de identificação de alunos com problemas de indisciplina». Da sua análise, destacaram-se duas turmas do 5ºano de escolaridade, pelo número de alunos com problemas de indisciplina e pela gravidade das situações apresentadas. Como tal, optámos por seleccioná-las para este nosso estudo.

Assim, a população do nosso estudo é constituída por todos professores que leccionam as duas turmas do 5º ano, num total de catorze. Do conjunto dos catorze professores, seis leccionam a mesma disciplina nas duas turmas.

3.2.Caracterização das turmas identificadas com alunos indisciplinados

Como já referimos anteriormente, foram identificadas duas turmas com alunos indisciplinados, que passamos a caracterizar sucintamente. Utilizaremos nomes fictícios de modo a garantir o seu anonimato.

⁷ Anexo 2-Grelha de Identificação de alunos com problemas de Indisciplina

Quadro nº 3: Turma 1

Nº alunos	Sexo		Idade					Alunos com N.E.E.*	Nº Retenções no 5º ano		
	F	M	10	11	12	13	14		1	2	+ 2
20	11	9	10	4	2	3	1	3	2	1	0

* N.E.E - Necessidades Educativas Especiais (Dec- Lei 319/91)

A turma 1 é constituída por 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do masculino. As idades são compreendidas entre os 10 e 14 anos. Dos seis alunos que apresentam uma idade superior a 11 anos, 3 foram retidos no 5º ano e os restantes são alunos com N.E.E. que sofreram retenções durante o seu percurso escolar no 1º ciclo.

Nesta turma foram sinalizados 4 alunos com problemas de indisciplina. Um do sexo feminino (12 anos) e 3 do sexo masculino, (14; 13; 12 anos).

Quadro nº4: Caracterização de alunos sinalizados na Turma 1

Turma 1/ alunos	Caracterização (anexo 1)
Sílvia 12 anos	- Não respeita normas e regras - Dificuldade no relacionamento com os colegas - Problemas ao nível do comportamento
Gustavo 12 anos	- Dificuldade em cumprir regras - Dificuldades na compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos - Desinteresse e falta de empenho - Problemas ao nível do comportamento
Carlos 13 anos	- Dificuldade em cumprir regras - Comportamento instável - Falta de hábitos e métodos de trabalho - Baixa auto-estima - Família desestruturada
Nuno 14 anos	- Dificuldade em cumprir regras - Graves problemas comportamentais - Dificuldades de atenção e concentração - Desinteresse e falta de empenho - Baixa auto-estima - Família desestruturada

Da análise do quadro nº 4 salientam-se, dois aspectos que foram referidos concomitantemente na caracterização dos 4 alunos, a saber: Dificuldade no cumprimento

de regras e problemas ao nível do comportamento. Os restantes aspectos referenciados pelos professores, embora não tenham sido identificados em todos os alunos, podem também enquadrar-se na problemática em estudo.

Quadro nº5 Turma 2

Nº alunos	Sexo		Idade					Alunos com N.E.E.*	Nº Retenções no 5º ano		
	F	M	10	11	12	13	14		1	2	+ 2
20	8	12	4	8	5	2	1	3	0	7	1

* N.E.E - Necessidades Educativas Especiais (Dec- Lei 319/91)

A turma 2 é também constituída por 20 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 12 do masculino. As idades são compreendidas entre os 10 e 14 anos. Oito dos alunos apresentam uma idade superior a 11 anos e já tinham sido retidos no 5º ano. De salientar que 1 aluno já foi sujeito a 3 retenções e 7 alunos a 2 retenções. Fazem parte desta turma 3 alunos com N.E.E.

Nesta turma foram sinalizados 5 alunos com problemas de indisciplina. Todos os alunos são do sexo masculino, dois com 12 anos, dois com 13 anos e um com 14 anos.

Quadro nº6: Caracterização de alunos sinalizados na Turma 2

Turma 2/ alunos	Caracterização (anexo 1)
Daniel 12 anos	-Falta de motivação -Tem alguma relutância em trabalhar -Distrai os colegas e incita-os a fazer asneiras -Desrespeita algumas regras instituídas - Problemas nas interações
Telmo 12 anos	-Falta de motivação -Falta de auto-controlo -Não realiza qualquer tarefa escolar -Não copia o que se escreve no quadro ou que se pede para copiar do livro -Altera a disciplina na sala de aula -Não coopera -Problemas nas interações -Incita os colegas a fazer asneiras -Não tem respeito pelas regras instituídas
Pedro 13 anos	-Falta de motivação -Tem alguma relutância em trabalhar -Por vezes altera a disciplina na sala de aula -Problemas nas interações -Por vezes incita os colegas a fazer asneiras -Não tem respeito pelas regras instituídas
Patrício 13 anos	-Falta de motivação -Falta de auto-controlo -Não realiza qualquer tarefa escolar -Não copia o que se escreve no quadro ou que se pede para copiar do livro -Altera a disciplina na sala de aula -Pouco respeito pelas regras instituídas -Não coopera -Problemas nas interações -O aluno encontra-se sempre com ar triste
António 14 anos	-Falta de motivação -Falta de auto- controlo -Não realiza qualquer tarefa escolar -Não copia o que se escreve no quadro ou que se pede para copiar do livro -Altera a disciplina na sala de aula -Pouco respeito pelas regras instituídas -Não coopera -Problemas nas interações

Do quadro nº6 destacam-se quatro aspectos por terem sido referidos na caracterização de todos os alunos, a saber: Dificuldade no cumprimento de regras, problemas nas interações, falta de motivação e não adesão ao trabalho escolar. Os restantes aspectos referenciados, embora não tenham sido identificados em todos os alunos, podem também enquadrar-se na problemática em estudo, à semelhança do que foi considerado na análise do quadro nº4, turma 1.

3.3. Os professores

De acordo com Estrela, (1994), para a caracterização da população em estudo procedemos à recolha de dados de ordem estrutural, através da consulta de processos existente no arquivo da escola.

A população em estudo é constituída por catorze professores, sendo três do sexo masculino e onze do sexo feminino. Treze dos professores exercem funções docentes na escola, há mais de 8 anos. Apenas um professor exerce funções pela primeira vez nesta escola.

Quadro nº7

Idade dos professores	N
29	1
34	1
40	1
42	1
48	1
49	2
50	1
51	1
53	1
54	2
61	1
66	1

Como se pode verificar no quadro nº7, as idades dos professores situam-se entre os 29 e os 66 anos.

Os valores encontrados permitem-nos considerar a existência de dois grupos de professores, um referente aos mais velhos (com idades a partir dos 49 anos) e outro referente aos mais novos (situando-se as idades abaixo dos 49 anos).

Quadro nº8

Anos de serviço dos professores	N
1	1
12	1
16	1
17	1
20	2
24	1
25	1
26	1
28	1
29	3
32	1

Tal como ilustra o quadro nº 8 os anos de serviço variam entre 1 e 32. Os dados revelam que, à excepção de um professor todos têm mais de 12 anos de serviço. Destes verificamos ainda a existência de dois subgrupos:

- 5 professores com tempo de serviço entre 12 e 20 anos
- 8 professores com tempo de serviço entre 24 e 32 anos

Quadro nº9

Anos de serviço dos professores na escola	N
1	1
8	2
9	1
10	2
12	1
13	1
14	1
17	2
18	1
23	1
26	1

No que se refere aos anos de serviço na escola, estes variam entre 1 a 26, constatando-se uma distribuição assimétrica.

Verifica-se que, a maioria os professores já lecciona há mais de 10 anos nesta escola.

Quadro nº10

Formação Profissional dos Professores	N
Bacharelato	4
Licenciatura	10

No que diz respeito à formação profissional e tal como se pode verificar no quadro nº 7, dez dos professores são licenciados e 4 possuem o bacharelato.

Quadro nº11

Situação Profissional dos professores	N
Contratado	1
Quadro de Escola	13

Relativamente à situação profissional dos professores é curioso verificar que 13 professores pertencem ao quadro de escola e apenas um está em situação de contrato.

3.4. Os documentos

No sentido de complementar a informação recolhida através das entrevistas, recorreremos à consulta de documentos oficiais, mais especificamente o Projecto Educativo da Escola, o seu Regulamento Interno e Actas das reuniões de conselhos de turma.

A este propósito, Ketele & Roegiers (1999) referem a importância da análise de documentos, dado que estes constituem uma fonte de informação ampla no tempo e no espaço e com sentido único indirecto. Nesse sentido, embora a entrevista seja considerada uma técnica de recolha de dados, o recurso a documentos significativos poderá fornecer informações complementares preciosas.

Também Lakatos & Marconi (2001) referem as vantagens da análise documental:

- O uso de documentos oficiais revela-se uma fonte de dados considerada fidedigna;
- A acessibilidade permite economia de esforço e de tempo;
- Poderão sugerir novos problemas e hipóteses e orientar a pesquisa para outras fontes.

Considerando que a escola cria a sua identidade através do Projecto Educativo, torna-se pertinente analisar o diagnóstico da situação escolar, com o objectivo de identificar os problemas da comunidade educativa, especificamente no que se refere à indisciplina (Anexo 3)⁸

No que respeita ao Regulamento Interno da escola importa analisar o modo como a escola interpretou a lei e a adequou à sua realidade relativamente à matéria Disciplina.

Consultámos as actas relativas ao ano lectivo 2004/2005, de todas as reuniões dos conselhos de turma, aos quais pertence a população do nosso estudo. Interessava-nos fazer o levantamento das medidas disciplinares aplicadas, e da existência ou não de acções conjuntas no sentido da resolução das questões disciplinares (Anexo 4)⁹.

⁸ Anexo 3-Quadro síntese de dados relativos ao ambiente disciplinar que constam do Projecto Educativo de Escola.

⁹ Anexo 4-Quadro síntese das Actas das reuniões de conselhos de turma.

4. Processo de recolha de dados

No processo de recolha de dados, como já referimos anteriormente, privilegiou-se o discurso oral, através da entrevista, a fim de conhecer as representações dos professores que leccionam turmas onde existem alunos com problemas de indisciplina.

Segundo Morgan (1988) (cit. por Bogdan & Biklen 1994:134), “Uma entrevista consiste numa conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”.

No caso do investigador qualitativo a entrevista tem um formato específico podendo ser utilizada de dois modos. Pode ser a estratégia principal para a recolha de dados ou uma parte integrante de um conjunto de outras técnicas, como por exemplo a análise de documentos. A entrevista, segundo Bogdan & Biklen (1994:134) “...é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, é possível obter informações não só sobre as percepções do sujeito, mas também sobre os seus estados afectivos, juízos de valor e opiniões, tendo por base o seu quadro conceptual. Deste modo, a entrevista espelha contradições, tensões e conflitos inerentes às vivências do sujeito.

Ghiglione & Matalon (1993) distinguem três tipos de entrevista, que de acordo com o seu grau de estruturação podem ir da menos estruturada (não directiva) à mais estruturada (directiva). Entre estes dois pólos situa-se a entrevista semi-estruturada (semi-directiva) que, a partir de um esquema prévio, o entrevistador propõe ao entrevistado determinados temas cuja ordem é livre. Assim, as questões poderão não ser colocadas pela ordem anotada e sob a formulação prevista. “Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que deseja e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998:192). O papel do investigador será apenas reencaminhar a entrevista, sempre que o entrevistado se afastar dos objectivos e questioná-lo, de modo tão natural quanto possível, relativamente a aspectos sobre os quais não opinou.

No nosso estudo, deu-se preferência à entrevista semi directiva, por apresentar duas grandes vantagens:

“- as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes” (Ketele & Roegiers, 1999:193).

Na concretização das entrevistas norteámo-nos por três princípios orientadores, de acordo com Estrela, (1994):

- Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista, procurando não impedir a livre expressão do entrevistado. Deste modo, as nossas perguntas enquadraram-se na lógica do discurso, dando unidade às temáticas.

- Não restringir a temática abordada. Foi permitido aos entrevistados o desenvolvimento do tema, respondendo livremente. Deste modo houve questões tratadas “espontaneamente” pelo entrevistado, que embora previstas no guião, ainda não tinham sido por nós colocadas.

- Esclarecer os quadros de referência do entrevistado, questionando-o sobre conceitos e situações patentes no seu discurso.

Assim, foi elaborado um guião de entrevista destinado aos professores, que segue de perto a estrutura sugerida por Estrela, (1994).

O guião da entrevista aos professores foi estruturado em seis blocos temáticos (Anexo 5).¹⁰

Bloco A: Legitimação da entrevista

Apesar de já termos realizado um primeiro contacto com os entrevistados informando-os, em linhas gerais, da natureza do trabalho e dos objectivos da investigação foi nossa intenção motivar os professores para as respostas, reforçando a importância das suas

¹⁰ Anexo 4 - Guião da entrevista aos professores

informações e assegurar-lhes o carácter confidencial e o anonimato das mesmas. Solicitou-se ainda autorização para gravar as entrevistas, em registo magnético.

Bloco B: Causas da Indisciplina

Neste bloco pretendeu-se recolher dados sobre as representações dos professores relativamente às causas da Indisciplina.

Bloco C: Relações interpessoais

O objectivo era conhecer as representações dos professores acerca das relações entre professor/aluno a nível da sala de aula, e entre alunos não só no contexto sala de aula mas também no recreio.

Bloco D: Ambiente Disciplinar

Este bloco teve como objectivos caracterizar o clima disciplinar da escola em geral, conhecer a opinião dos professores em relação ao Regulamento Interno da Escola e as práticas disciplinares mais usadas.

Bloco E: Gestão de sala de aula

Pretendeu-se conhecer o modo como o professor organiza e estrutura a sala de aula, na dimensão relação com o trabalho e na dimensão relação entre as pessoas

Bloco F: Ligação Escola/Família

O objectivo deste bloco era caracterizar a relação que a escola estabelece com as famílias e conhecer os constrangimentos dessa relação.

No último trimestre do ano lectivo 2004/2005, contactámos todos os professores no sentido de solicitar a sua colaboração na realização das entrevistas e de esclarecer os nossos objectivos.

Todos os professores contactados demonstraram disponibilidade, não só pelas relações profissionais por nós estabelecidas anteriormente, mas também pela motivação que o tema lhes suscitou.

As entrevistas foram realizadas entre Abril e Maio de 2005, num gabinete de trabalho dos professores, em horário pós-laboral, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Cada entrevista teve uma duração média de 60 minutos.

As gravações (áudio) foram objecto de transcrição, conservando ao máximo a informação recolhida tanto linguística como paralinguística, ou seja registámos a totalidade dos significantes e anotámos silêncios, perturbações de palavra e de aspectos emocionais, tais como o riso, o tom irónico, etc. (Bardin, 1979).

A transcrição das entrevistas deu origem a catorze protocolos. A cada entrevistado foi atribuído um código de PA a PO, (Professor A;... Professor O)

Quadro nº12: Distribuição dos professores pelas disciplinas que leccionam nas turmas

Professor	Disciplina	Turma 1	Turma 2
PA	E.V.T (Educação Visual Tecnológica)	x	x
PB	História	x	
PC	Ciências da Natureza	x	
PD	Educação Física		x
PE	Educação Moral	x	x
PF	Inglês	x	x
PG	Ciências da Natureza		x
PH	Língua Portuguesa	x	x
PI	Educação Física	x	
PJ	EVT (Educação Visual Tecnológica)		x
PL	Matemática	x	x
PM	EVT (Educação Visual Tecnológica)	x	
PN	História		x
PO	Educação Musical	x	x

Quadro nº13

Professor	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG	PH	PI	PJ	PL	PM	PN	PO
Anos de serviço na escola	9	8	17	14	18	23	13	17	26	10	8	10	1	12

5. Processo de organização e tratamento de dados

Consideramos que as catorze entrevistas realizadas aos professores, constituem o *corpus* de análise. Para a sua descrição e interpretação recorreremos à análise de conteúdo por se tratar, segundo Bardin (1979:42), de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. A passagem da descrição para a interpretação necessita de um procedimento intermediário, a inferência, ou seja “deseja-se pôr em evidência as avaliações (opiniões, julgamentos, tomadas de posição conscientes ou não) e as associações subjacentes de um indivíduo, a partir dos seus enunciados” (Osgood cit. por Bardin, 1979:40).

O facto de recorrer aos sujeitos como fonte de informação, constitui um problema, tendo em conta que as respostas poderão ser afectadas por um certo número de enviesamentos, dado que os sujeitos têm consciência que estão a ser testados ou observados devido à interacção entrevistador-entrevistado. A fim de obviar os referidos enviesamentos utilizaremos a análise de conteúdo, que segundo Vala (1986), funciona como uma técnica *não-obstrutiva*.

Segundo Ghiglione & Matalon (1993) a análise de conteúdo pode obedecer a dois tipos de procedimentos: fechados ou abertos. No procedimento fechado, a análise é efectuada a partir de um quadro de referência teórico, ou de questões que formulámos. No procedimento aberto, as semelhanças e diferenças encontradas nos textos através da sua comparação geram um quadro de análise que será depois interpretado. Deste modo, utilizaremos o procedimento aberto já que não partimos de um quadro categorial teórico ou empírico como suporte de análise. “Os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando esta isenta de qualquer referência a um quadro pré-estabelecido. Noutros termos poderíamos dizer que a metodologia é auto-geradora do sentido do resultado” (Ghiglione & Matalon 1993:232).

A leitura flutuante do conjunto dos protocolos permitiu a familiarização com os discursos produzidos, de modo a percebermos hipóteses de classificação, algumas

aproximadas com os temas referidos no guião da entrevista. A exploração do *corpus* teve em conta todos os seus elementos, obedecendo à regra da exaustividade de que fala Bardin (1979).

Após esta primeira leitura, iniciámos o processo de codificação que segundo Bardin (1979:103) consiste na “transformação efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”.

Por unidade de registo (UR) considerámos a proposição. “Utilizámos o termo proposição no sentido que lhe dá Marie Christine d’Unrug: por proposição entendemos uma afirmação, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a ela própria” (Estrela, 1994:455).

As unidades de frequência aritméticas tiveram por base as unidades de registo de cada entrevista. Partiu-se do princípio que todas as unidades de registo têm o mesmo valor e deste modo a sua importância é directamente proporcional à frequência de aparecimento.

Considerámos unidade de contexto o conteúdo de cada resposta que segundo Vala (1986:114) “é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”. No entanto, “muitas vezes, torna-se necessário atender ao sentido das respostas antecedente e seguinte” (Estrela, 1994:455).

A cada entrevista fizemos corresponder uma unidade de enumeração (UE)

As unidades de registo foram recortadas e classificadas tendo em conta núcleos de sentido e de forma progressiva. Foram agrupadas em indicadores, definidos, tanto quanto possível, a partir das respostas típicas, de modo a permitir “uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.” como refere Holsti, 1969 (cit. por Bardin, 1979:103).

Na fase seguinte passámos à categorização que, sendo esta considerada “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”, Bardin, (1995:117).

Assim, procedemos ao agrupamento dos indicadores, em subcategorias e categorias e à definição dos títulos conceptuais, de modo a espelhar os nossos propósitos investigativos.

No sentido de conferir a qualidade das categorias, como refere Bardin (1997), tivemos em conta os seguintes princípios:

- Exclusão mútua - As categorias devem ser construídas de tal forma que um indicador não pode ter dois ou vários aspectos susceptíveis de classificação em duas ou mais categorias, ou seja, cada indicador não pode ser incluído em mais que uma categoria, para que não haja ambiguidade no momento das contagens.

- Homogeneidade - Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com uma dimensão de análise;

- Pertinência - As categorias devem reflectir as características das mensagens e pertencer ao quadro teórico definido;

- Objectividade - As diferentes partes do mesmo material devem ser codificadas do mesmo modo, ou seja importa definir previamente as condições de entrada dos indicadores nas subcategorias e categorias.

O processo descrito revelou-se complexo e moroso. Em vários momentos alterámos categorias e subcategorias, recorrendo aos protocolos das entrevistas para melhor compreendermos o sentido da unidade de registo e de contexto. Da organização dos dados obtivemos cinco temas que, a seguir, analisaremos.

Capítulo VI.

Descrição e Interpretação dos Dados

Neste capítulo proceder-se-á à interpretação dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos professores e à análise dos documentos anteriormente referidos, o Regulamento Interno da Escola, o Projecto Educativo de Escola e Actas das reuniões dos conselhos de turma.

1. Resultado global das entrevistas

Os dados obtidos através dos protocolos das catorze entrevistas foram analisados e agrupados nos seguintes temas:

TEMA I: Causas atribuídas à indisciplina

TEMA II: Ambiente disciplinar

TEMA III: Relações sociais entre professores e alunos

TEMA IV: Gestão da sala de aula

TEMA V: Ligação escola/família

Quadro nº 14: Distribuição das unidades de registo por categoria, tendo como referência o tema.

Temas	Categorias	UR%*
I. Causas atribuídas à indisciplina	1. Causas pessoais e familiares	8,8
	2. Causas escolares e sociais	2,5
II. Ambiente disciplinar	3. Ambiente disciplinar de escola	14,8
	4. Ambiente disciplinar de sala de aula	16,2
	5. Factores facilitadores da disciplina	1,6
	6. Consequências da indisciplina no desempenho profissional	6,0
III. Relações sociais entre professores e alunos	7. Relação professor-aluno na sala de aula	4,3
	8. Relação entre alunos no recreio	1,4
	9. Relação entre alunos na sala de aula	9,8
IV. Gestão da sala de aula	10. Organização do trabalho em sala de aula	9,5
	11. Estratégias inibidoras dos comportamentos de indisciplina	8,5
V. Ligação escola-família	12. Acção de aproximação escola-família	11,4
	13. Dificuldades na ligação escola-família	5,1

*% de UR por categoria tendo como referência o tema

A análise do quadro nº14 permite-nos comparar os valores percentuais dos diferentes temas. Assim, salienta-se o tema II- Ambiente disciplinar, por obter o maior valor percentual (38,6%) em relação aos restantes temas. O tema I- Causas atribuídas à indisciplina, reuniu 11,3% do discurso global das entrevistas realizadas, sendo por isso o tema menos falado.

O tema III - Relações sociais entre professores e alunos (15,5%), o tema IV- Gestão de sala de aula (18,0%) e o tema V- Ligação escola-família (16,5%), revelam um certo equilíbrio na distribuição do discurso pelos valores que apresentam.

O quadro nº14 permite-nos, também, identificar quais as categorias dentro de cada tema, em que mais incide o discurso produzido pelos professores.

Assim, no tema I verifica-se a existência de uma discrepância de valores entre as duas categorias. Enquanto a categoria causas pessoais e familiares tem 8,8% de unidades de registo, a categoria causas escolares e sociais apresenta 2,5% de unidades de registo.

No tema II o discurso centra-se em duas categorias, ambiente disciplinar de sala de aula (16,2%) e ambiente disciplinar de escola (14,8%). A categoria menos expressiva refere-se a factores facilitadores da disciplina com 1,6% de unidades de registo.

No Tema III a distribuição de valores pelas categorias é assimétrica. A categoria relação entre alunos na sala de aula apresenta 9,8% das unidades de registo enquanto que o discurso produzido relativamente às relações entre alunos no recreio é pouco significativo (1,4%).

No Tema IV os valores percentuais do discurso produzido pelos professores são aproximados entre as duas categorias: Organização do trabalho em sala de aula com 9,5% e Estratégias inibidoras dos comportamentos de indisciplina com 8,5%.

O Tema V apresenta nas duas categorias valores percentuais discrepantes. Reflecte um discurso centrado nos aspectos formais da Acção de aproximação escola-família (11,4%), enquanto que a categoria Dificuldades na ligação escola-família apresenta 5,1% de unidades de registo.

Cada tema será analisado a partir das categorias, realçando subcategorias e indicadores que nos pareçam significativos tendo em conta a sua frequência. Sempre que

considerarmos oportuno incluíremos testemunhos dos entrevistados na tentativa de ilustrar as representações dos professores.

1.1. Causas atribuídas à indisciplina (Tema I)

O tema I aborda as causas atribuídas à indisciplina. Como anteriormente referimos, pretendeu-se recolher dados sobre as atribuições dos professores relativamente às causas da indisciplina.

Da análise dos protocolos, que se apresenta nos quadros seguintes, obtivemos duas categorias:

- Causas pessoais e familiares com duas subcategorias e quinze indicadores;
- Causas escolares e sociais com duas subcategorias e cinco indicadores.

Categorias	Subcategorias
1. Causas pessoais e familiares	Causas atribuídas ao aluno
	Causas atribuídas a família
2. Causas escolares e sociais	Causas atribuídas à escola
	Causas atribuídas à sociedade

Categoria 1: Causas pessoais e familiares

Subcategoria	Indicadores	UE* N=14	UR* 111
Causas atribuídas ao aluno	Falta de motivação para aprender	7	13
	Baixo auto-conceito	5	19
	Dificuldades de aprendizagem	4	8
	Falta de regras de cortesia	4	6
	Dificuldade no relacionamento com os outros	3	6
	Desvalorização da figura do professor	3	4
	Total		56
Causas atribuídas a família	Não especificado (atribuídas à família em geral)	9	18
	Falhas na autoridade familiar	6	11
	Falta de valores morais	5	8
	Demissão da família na educação dos filhos	4	7
	Falta de atenção e afecto para com os filhos	2	4
	Desvalorização da escola	2	2
	Família monoparental	2	2
	Dificuldades económicas	2	2
	Alcoolismo	1	1
	Total		55

UE = Unidade de Enumeração

UR = Unidade de Registo

* Total de UR da categoria

Esta categoria tem um total de 103 unidades de registo correspondentes a duas subcategorias como a seguir se analisa e descreve.

Subcategoria: Causas atribuídas ao aluno

Nesta subcategoria encontramos 6 indicadores que de acordo com a revisão bibliográfica se enquadram, como refere Amado (2001), nos factores *-de ordem pessoal, do aluno* que podem estar relacionados com interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos (Coulby & Harper, 1985:3-4; Arandinga, 1990; Slee,

1995:78; Veiga, 1995; Schunk & Meece, 1992; Weishew & Peng, 1993; Cooper & McIntyre, 1996).

Do conjunto dos indicadores, destacamos «Falta de motivação para aprender» e «Baixo auto-conceito» pelo número de entrevistados que a eles se referem e pelo número de unidades de registo que concentram.

Os professores referem que a falta de motivação para aprender tem influência na regulação do comportamento do aluno. “... *essa parte do gostar e do querer aprender é importantíssima. Quando isso não acontece há indisciplina.*” (PE)

“A noção de motivação está intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a actividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também, de alguma condição interior própria do organismo” (Fonseca, 1984:145-146).

Segundo Fontaine (1990:97), “a motivação representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo”. No contexto escolar, traduz-se pelo investimento do aluno nas aprendizagens influenciando a qualidade do seu aproveitamento escolar e consequentemente o seu comportamento.

Relativamente ao baixo auto-conceito, Simões & Vaz Serra (1987) afirma que os alunos com auto-conceito negativo interpretam as acções dos outros através de um filtro desagradável, manifestam expectativas negativas, desenvolvem com frequência a ideia de que são incapazes de aprender e tendem a agir de acordo com essa auto imagem negativa. O seu comportamento é determinado pelas percepções e avaliações pessoais negativas, levando a uma diminuição do esforço, da motivação, e da persistência nas tarefas escolares, o que influencia os níveis de realização.

Segundo o professor **M**, estes alunos “...têm ideias pré-definidas de que não conseguem. Habitualmente não tem sucesso, portanto não vale a pena estar-se a esforçar...portanto não vale a pena... «não consigo ter sucesso portanto não vale a pena o meu esforço»...”.

Subcategoria: Causas atribuídas à família

Do conjunto de indicadores encontrados nesta subcategoria, parece-nos que podem ser agrupados em: «disfuncionamento do agregado familiar», «estilos de autoridade familiar» e «valores diferentes veiculados pela escola e pela família», de acordo com Amado (2001).

Salientamos os indicadores «Falhas na autoridade familiar» e «Demissão da família na educação dos filhos» porque parecem enquadrar-se no discurso centrado nos estilos parentais. A este propósito Feliciano Veiga (2001), refere que, segundo dados obtidos em estudos realizados por si em Portugal, foi possível observar a influência dos diferentes estilos parentais (interacção pais-filhos) no tipo de comportamento que os alunos apresentam face à disciplina em contexto educativo.

O indicador «Falta de valores morais», referido por 5 professores apresenta-se quanto a nós pouco esclarecedor dada a sua falta de objectividade. Os restantes indicadores parecem-nos pouco significativos dado o número de protocolos em que aparecem.

Da análise desta subcategoria merece-nos especial destaque o facto de 9 entrevistados atribuírem as causas da indisciplina à família em geral, não especificando, no entanto, as causas. O depoimento de **PA** é ilustrativo do que se acabou de referir “... *mas essencialmente as causas são familiares...*”.

Categoria 2: Causas escolares e sociais

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 32
Causas atribuídas à escola	Currículo não adequado aos alunos	5	9
	Falhas no cumprimento de normas e regras no 1º ciclo	4	7
	Má organização das actividades em sala de aula	2	5
	Total		21
Causas atribuídas à sociedade	Não especificado (atribuídas à sociedade em geral)	6	6
	Influência negativa da televisão	2	5
	Total		11

* Total de UR da categoria

Nesta categoria o número de professores em cada indicador é sempre inferior a metade do total. Apesar deste valor importa, quanto a nós, salientar o facto dos professores atribuírem a indisciplina basicamente a causas exteriores à sua acção.

A propósito da formação contínua de professores Estrela & Amado (2000:264-265), consideram que “a formação centrada nas problemáticas da escola deve incorporar as experiências de todos e cada um, criar instrumentos conceptuais que permitam a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, ser capaz de problematizar as suas práticas e as consequências delas.” Nesse sentido, importa que os profissionais sejam reflexivos, de modo a obterem um olhar crítico sobre as relações no interior da instituição e dos condicionalismos da acção colectiva.

Relativamente ao -«Currículo não adequado aos alunos» o professor A refere “... *este tipo de currículo não diz nada para muitos alunos e daí a indisciplina acentuar-se cada vez mais.*”

Assim, verifica-se que dos 5 indicadores que compõem esta categoria apenas um aponta «Má organização das actividades em sala de aula», referido por 2 professores com 5 UR. É exemplo disso o testemunho de J “ *...uma das coisas que eu acho que provoca indisciplina é a falta de trabalho e a falta de organização na aula, na sequência de trabalhos...*”.

Relativamente às causas da indisciplina atribuídas à sociedade, o indicador «Não especificado (atribuídas à sociedade em geral)» é o referido por maior número de professores na categoria (6 UE e 6 UR). No entanto, é também notória a dificuldade dos entrevistados em especificar as causas, dado que apenas 2 professores as atribuíram à influência da televisão.

1.2. Ambiente disciplinar (Tema II)

Este tema reflecte as representações que os entrevistados têm acerca do ambiente da escola em geral, do ambiente da sala de aula em particular, assim como os factores inibidores da indisciplina e também as consequências da indisciplina no desempenho profissional.

Da análise dos protocolos obtivemos as 4 categorias, apresentadas no quadro abaixo.

Categorias	Subcategorias
3. Ambiente disciplinar de escola	Factores organizacionais do ambiente disciplinar- O Regulamento Interno
	Gravidade das situações de indisciplina
	Comportamentos considerados mais graves
	Intervenção de diferentes agentes nas situações de indisciplina
	Acção do conselho executivo
4. Ambiente disciplinar de sala de aula	Comportamentos perturbadores do ambiente de sala de aula
	Práticas disciplinares usadas pelos professores
	Efeitos positivos das práticas disciplinares no comportamento dos alunos
	Efeitos negativos das práticas disciplinares no comportamento dos alunos
5. Factores facilitadores da disciplina	Atribuídos à família
	Atribuídos à escola
6. Consequências da indisciplina no desempenho profissional	Mal-estar docente
	Propostas de combate à indisciplina

Categoria 3: Ambiente disciplinar de escola

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 186
Factores organizacionais do ambiente disciplinar- O Regulamento Interno	Desconhecimento do Regulamento Interno	12	20
	Ineficácia na aplicação das medidas do Regulamento Interno	7	15
	Não aplicação das medidas disciplinares do Regulamento Interno, desculpando o aluno pelos comportamentos	4	10
	Não cumprimento do Regulamento Interno	4	8
	Conhecimento do Regulamento Interno	2	4
	Acumulação de participações sem acção punitiva	2	3
	Total		60
Gravidade das situações de indisciplina	Aumento da gravidade da indisciplina (5º ano)	7	16
	Redução de gravidade	3	3
	Manutenção das condições de indisciplina	3	3
	Total		22
Comportamentos considerados mais graves	Faltar às aulas	10	22
	Má educação	9	18
	Provocações entre alunos	6	10
	Não aceitação das regras	6	12
	Roubar os colegas	1	2
	Bater no professor	1	1
	Total		65
Intervenção de diferentes agentes nas situações de indisciplina	Desarticulação da acção entre os agentes educativos	9	17
	Inoperância das acções conjuntas da escola com outras entidades	4	4
	Intervenção negativa dos auxiliares de acção educativa	1	3
	Total		24
Acção do conselho executivo	Falhas na actuação do conselho executivo que levam à impunidade dos alunos	6	13
	Não actuação do conselho executivo	1	2
	Total		15

* Total de UR da categoria

Esta categoria reflecte uma visão global da questão da indisciplina no contexto da escola. Tem 5 subcategorias com 22 indicadores, distribuídos de forma heterogénea e reúne um total de 186 unidades de registo.

Subcategoria: Factores organizacionais do ambiente disciplina - O Regulamento Interno

A subcategoria - Factores organizacionais do ambiente disciplinar- diz respeito à opinião dos professores sobre o Regulamento Interno, posiciona-se em segundo lugar com 60 UR, parecendo revelar uma preocupação dos professores relativamente à sua aplicabilidade. Dos 5 indicadores que compõem a subcategoria, 4 apontam para aspectos negativos face ao Regulamento Interno. Destes, destacamos o «Desconhecimento do Regulamento Interno» dado que 12 dos 14 professores o referem no seu discurso, reflectindo o desconhecimento da maioria dos professores relativamente a aspectos organizacionais. “ *eu nunca li na íntegra o Regulamento Interno...dei umas passagens, li na diagonal, como se costuma dizer...*” (PO)

“*...não sei se falta lá mais qualquer coisa na parte da disciplina porque nunca o li de fio a pavio.*”(PG)

Quanto à «Ineficácia na aplicação das medidas do Regulamento Interno», metade dos entrevistados refere a ineficácia das medidas do Regulamento Interno (7UE e 15UR).

Os testemunhos seguintes são ilustrativos do modo como algumas das medidas são vivenciadas

“ *...por exemplo no 5º ... já usámos a expulsão, 15 dias e não resultou...nós pensávamos que ia criar um efeito positivo nele, de vir com um espírito mais trabalhador mas não aconteceu porque não houve qualquer efeito, ele continuou igual.*” (PE)

“*e não é mandar um miúdo para a biblioteca de castigo fazer um determinado trabalho porque se ele não quer fazer dentro da sala também não o faz fora, muitas vezes*”. (PC)

É de realçar um aspecto que nos parece antinómico dado que, se por um lado os professores maioritariamente desconhecem o Regulamento Interno, por outro referem que ele não é aplicado, não é cumprido, que é ineficaz.

Subcategoria: Gravidade das situações de Indisciplina

Nesta subcategoria os entrevistados apresentam um discurso retrospectivo relativamente à gravidade das situações de indisciplina, na medida em que 13 professores leccionam nesta escola há mais 8 anos.

7 professores consideram que houve aumento da gravidade de indisciplina no 5º ano e referem-no em 16 UR. “... *porque o 5º ano neste momento, eu trabalho aqui há (...) anos e tenho vindo a notar um agravamento a nível do 5º ano.*” (PF)

3 professores apontam uma redução da gravidade das situações de indisciplina (3 UR). “ *mas acho que a escola até tem vindo a melhorar, pelo menos nestes dois últimos anos...*” (PA)

E ainda, para 3 professores mantêm-se as condições de indisciplina (3UR) “ *e quanto a mim mantém-se como um problema sério nesta escola.*”(PB)

Como se verifica, é notória a falta de unanimidade de opiniões dos professores, relativamente à gravidade das situações de indisciplina nesta escola.

Desta subcategoria, parece-nos que é de realçar o aumento da gravidade da indisciplina no 5º ano de escolaridade, na medida em que o discurso retrospectivo dos professores deixa transparecer que nos últimos anos, o aumento de indisciplina se focaliza nas turmas do 5º ano.

Subcategoria: Comportamentos considerados mais graves

Incluímos nesta subcategoria todas as UR cujo discurso dos professores aponta os comportamentos por eles considerados mais graves e, que parecem afectar o ambiente disciplinar de escola.

No seu conjunto, apontam para diferentes direcionalidades: Uns são direccionados para os colegas, («Provocação entre alunos» e «Roubar os colegas») outros são direccionados à figura do professor («Má educação», «Não aceitação de regras» e «Bater no professor»). Segundo Amado & Freire (2002) os comportamentos que põem em causa o relacionamento entre os alunos constituem o 2º nível de indisciplina, os comportamentos

que de algum modo coloquem em causa a autoridade e o estatuto do professor englobam-se no 3º nível de indisciplina.

Também Carita & Fernandes (1997:15), a este respeito referem que a indisciplina é frequentemente sentida pelos professores como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal. Acrescentam ainda que “a indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas.”

Da análise dos comportamentos considerados mais graves realçamos os indicadores que apresentam os valores maiores e menores de unidades de enumeração e de unidades de registo da subcategoria. Assim, «faltar às aulas» é o indicador que reuniu maior número de UR (22) e é falado por um maior número de professores (10 UE), “ *o mais grave são aqueles que não vão às aulas e andam por aí a perder-se...*”(PG). Parece-nos que há uma preocupação por parte dos professores pelas consequências no aluno, que a falta de assiduidade lhe possa provocar. O indicador «Bater no professor» foi referido apenas por 1 entrevistado em 1 unidade de registo. A este respeito Lopes (2001:23) refere que “os actos graves de indisciplina são pouco numerosos, sendo no entanto de reconhecer o seu elevado impacto.”

Subcategoria: Intervenção de diferentes agentes nas situações de indisciplina

Nesta subcategoria, o indicador mais representativo é, «Desarticulação da acção entre os agentes educativos», na medida em que 9 professores referem a dificuldade que sentem em definir, conjuntamente, regras e o cumprimento das mesmas. “ *...não há regras bem definidas que facilitem os alunos...(...)... E aquilo que é incorrecto para mim não é incorrecto para outro professor e eles confrontam-se um bocado com isso e sentem-se perdidos e isso gera este mal estar.*” (PH)

Relativamente à inconsistência normativa dos professores, Burns (1985, cit. por Estrela, 2002) considera que nas escolas com problemas disciplinares, se verifica a inexistência de acordo entre os professores no que se refere à implementação das regras, falta de consistência na sua aplicação e falta de comunicação das regras a cumprir.

Subcategoria: Acção do conselho executivo

Relativamente à actuação do conselho executivo os professores no seu discurso parecem revelar opiniões negativas face à actuação do órgão de gestão em matéria disciplinar, 6 professores referem «Falhas na actuação do conselho executivo que levam à impunidade dos alunos». Nos testemunhos de **PM** e **PH** é manifestada esta opinião: “... *O conselho executivo chamou o aluno e dialogou com ele, ele pediu desculpa...e a coisa ficou pelo diálogo...se este aluno tivesse sido repreendido como devia ser nunca lhe tinha passado pela cabeça queimar o livro de ponto.*” (**PM**)

“...há um deixar passar de muitos comportamentos desviantes, ao que os alunos interiorizam que nada lhes acontece, levam um ralhete do conselho executivo, mas acaba tudo bem.” (**PH**)

Verificámos ainda a existência de 1 professor que considera que o conselho executivo não actua.

Categoria 4: Ambiente disciplinar de sala de aula

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 204
Comportamentos perturbadores do ambiente de sala de aula	Não cumprir regras	14	40
	Não aderir às propostas de actividades	12	26
	Obstruir o trabalho dos outros	9	20
	Atirar objectos	4	10
	Destruir material	1	4
	Total		100
Práticas disciplinares usadas pelos professores	Chamada de atenção verbal (advertência)	14	30
	Expulsar o aluno da aula	7	12
	Castigo (execução de tarefas na biblioteca)	6	7
	Manter o aluno na aula	6	7
	Time-out esporádico	5	6
	Uso esporádico de participações	5	5
	Marcação de faltas de comportamento	3	5
	Elevar o tom de voz	2	4
	Castigo (tirar o intervalo)	1	4
	Chamada de atenção não verbal (olhar)	1	1
	Total		81
Efeitos positivos das práticas disciplinares no comportamento dos alunos	Efeitos positivos da chamada de atenção verbal (advertência)	3	8
	Efeitos positivos do Time-out esporádico	2	3
	Efeitos positivos do castigo (tirar o intervalo)	1	3
	Total		14
Efeitos negativos das práticas disciplinares no comportamento dos alunos	Efeitos negativos da chamada de atenção verbal (advertência)	2	5
	Efeitos negativos do castigo (execução de tarefas na biblioteca)	2	4
	Total		9

* Total de UR da categoria

Nesta categoria foram incluídos os aspectos relativos às questões da disciplina no contexto de sala de aula. Verifica-se uma distribuição assimétrica do número de unidades de registo, na medida em que há uma concentração no que se refere aos comportamentos perturbadores do ambiente de sala de aula e às práticas disciplinares usadas pelos professores.

Subcategoria: Comportamentos perturbadores do ambiente de sala de aula

Por questões metodológicas, englobámos nesta subcategoria todos os indicadores que se referiam a comportamentos impeditivos do trabalho em sala de aula, deixando para outro tema (Relações sociais entre professores e alunos), os indicadores relativos a comportamentos de obstrução à relação.

Os indicadores encontrados nesta subcategoria parecem englobar-se no 1º nível de indisciplina - desvio às regras de produção, que de acordo com Amado & Freire (2002:9) incluem “aquele tipo de comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula.”

Deste modo, salientamos os indicadores que nos parecem mais significativos tendo como referência o 1º nível de indisciplina:

«Não cumprir regras» é o indicador mais significativo, na medida em que é apontado por todos os professores. Estes referem que os alunos não sabem intervir na sua vez, não levantam o braço para falar, não se mantêm sentados, perturbando o trabalho em sala da aula. “...as aulas é para continuarem no mesmo reboição, na mesma agitação, no mesmo movimento, o sair do lugar e ir para aqui e para acolá.” **(PB)**

“...falam quando querem,.. eles falam entre eles como se estivessem cá fora...eles não sabem onde está o limite, para eles é tudo para a frente.” **(PO)**

Sublinhamos a importância que a não adesão às propostas de actividades mereceu no discurso da maioria dos professores. “...eles pura e simplesmente não participam...” **(PC)**

“... não fazem aquilo que os professores pedem, não fazem absolutamente nada...” (PN)

“... não tem interesse nenhum pelas actividades da aula...” (PO)

«Obstruir o trabalho dos outros» Este indicador merece-nos algum destaque por ter sido referido no discurso de mais de metade dos professores, 9UE.

“.... Ele faz as maiores diabruras a todas as mesas, perturba este, perturba aquele. Está tudo sempre a fazer queixa dele..., (silêncio) ele não deixa ninguém trabalhar...” (PJ)

“...porque eles tiram o papel da frente dos colegas, empurram as mesas quando os colegas estão a trabalhar, tiram as folhas aos colegas, escondem os lápis de cor, tiram-lhes a tesoura... os outros estão a trabalhar e ele até abana a mesa de propósito” (PM)

Desta análise e tendo em conta a profusão de discurso, percebemos a valorização que os professores atribuem ao cumprimento de regras, à adesão das suas propostas de trabalho e à não obstrução ao trabalho. Esta ideia encontra-se em Estrela & Amado (2000) que consideram que a ausência de regras no grupo/turma inviabiliza o trabalho escolar, afectando todos os alunos especialmente os mais problemáticos. Amado (2000:11) acrescenta ainda “que um pequeno conjunto de regras ajuda o aluno a auto-controlar o seu comportamento, verbalizando-as para si mesmo como propósitos e objectivos a alcançar”.

Subcategoria: Práticas disciplinares usadas pelos professores

Esta subcategoria trata as práticas disciplinares usadas pelos professores em contexto de sala de aula. Verificámos que estes aplicam basicamente medidas disciplinares com carácter preventivo¹¹, de acordo com o Regulamento Interno. Destas, destacamos as que estão consignadas no regulamento interno da escola: «Expulsar o aluno»; «Castigo (execução de tarefas na biblioteca)»; «Marcação de faltas de comportamento»; «Chamada de atenção verbal (advertência)». Apenas um indicador, «Uso esporádico de participações» pertence às medidas de procedimento disciplinar também previstas no referido regulamento.

¹¹ Regulamento Interno Capítulo XI-Disciplina 2.3- Medidas Disciplinares Preventivas e de Integração (Artº 26 Dec-Lei 30/2002)

«Chamada de atenção verbal» é o indicador que se destaca, notoriamente, em relação aos restantes indicadores da subcategoria, dado os valores que apresenta. Todos os professores mencionam o uso desta prática disciplinar.

“...chamo à atenção...(…)... pontualmente eles calam-se...” (PH)

Metade dos professores (7UE) referem a utilização da prática disciplinar «Expulsar o aluno da aula».

“ ... acabam por ir para a rua, porque os professores já não estão sequer para se chatear com eles...”(PN)

“... tenho mesmo que o mandar para a rua. Não houve até este momento nenhuma aula em que ele estivesse toda a hora...” (PO)

“ ...eu nunca tive tanta necessidade de recorrer à expulsão da sala”. (PG)

O indicador «Castigo (execução de tarefas na biblioteca)» aparece no discurso de 6 professores (6UE) e em 10 UR. *“...ir para a biblioteca... mas basicamente em termos de indisciplina é isso, mandá-los para a biblioteca” (PN)*

Segundo Estrela, (2002) as intervenções disciplinares dos professores são pouco diversificadas e partem mais da sua intuição e experiência do que da aplicação sistemática de teorias psicológicas ou pedagógicas. Acrescenta ainda que das observações que fez em turmas verificou que, para além da reacção passiva de ignorar o comportamento desviante, o professor manifestava reacções de *carácter verbal* (chama a atenção, repreende, ameaça, expulsa o aluno da aula,...) de *carácter não verbal* (olha fixamente, desloca-se,...) e *misto* (desloca-se e repreende,...). Da análise das situações, verificou-se que os professores não reagem sempre do mesmo modo face ao mesmo tipo de comportamento e que os efeitos da sua intervenção também não são constantes (Estrela, 2002).

Subcategoria: Efeitos positivos das práticas disciplinares no comportamento dos alunos

Três professores consideram obter efeitos positivos no comportamento dos alunos com a utilização da prática disciplinar, «Chamada de atenção verbal (advertência)» (8UR). «Efeitos positivos do Time-out esporádico» são referidos por dois professores em 3UR. O indicador «Efeitos positivos do castigo (tirar o intervalo)» é mencionado por um professor em 3UR

Relativamente às subcategorias que se referem aos efeitos das práticas disciplinares, destacamos a diferença substancial entre o número de indicadores que apontam práticas disciplinares usadas (10) e o número de indicadores que se referem aos efeitos dessas práticas (3 positivos e 2 negativos). Importa ainda referir um aspecto que nos parece *sui generis*, relativamente ao indicador «Chamada de atenção verbal». É considerado por 3 professores como tendo efeitos positivos e também considerado com efeitos negativos por dois professores.

Categoria 5: Factores facilitadores da disciplina

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 20
Atribuídos à família	Valorizar o desempenho dos educandos	2	5
	Cumprir regras em casa	2	4
	Acompanhar os educandos nas tarefas escolares	2	3
	Total		12
Atribuídos à escola	Hábito de cumprir regras no 1º ciclo	4	6
	Escola de pequena dimensão	1	2
	Total		8

* Total de UR da categoria

Os factores facilitadores da disciplina são atribuídos à família e à escola. Os valores encontrados parecem-nos pouco expressivos, quer em termos de unidades de registo quer em número de protocolos.

Se atendermos à análise realizada na categoria **Causas escolares e sociais**, parece-nos que a falta de expressividade dos dados agora encontrados, reflectem novamente a dificuldade que os profissionais sentem em assumir uma atitude reflexiva.

Categoria 6: Consequências da indisciplina no desempenho profissional

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 76
Mal-estar docente	Desânimo da classe docente	8	18
	Ansiedade do professor quando leccionam turma indisciplinadas	7	17
	Impotência face à indisciplina	6	14
	Total		49
Propostas de combate à indisciplina	Diminuir o nº de alunos problemáticos por turma	4	9
	Operacionalização das medidas do Regulamento Interno	2	4
	Necessidade de professor apoio dentro da turma	1	4
	Aplicação de actividades específicas como medida disciplinar	1	3
	Dar formação aos auxiliares acção educativa	1	3
	Presença regular do conselho executivo nas turmas	1	2
	Formar turma só com alunos indisciplinados	1	2
	Total		27

* Total de UR da categoria

A análise do discurso dos entrevistados, relativamente ao tema ambiente disciplinar, permitiu ainda criar a categoria 6, **Consequências da indisciplina no desempenho profissional**.

Face ao mal-estar sentido pelos professores relativamente à indisciplina, alguns dos entrevistados apontaram propostas para minimizar esta problemática. Assim, esta categoria foi organizada em duas subcategorias.

Relativamente à subcategoria -Mal-estar docente-, retirámos alguns fragmentos de entrevistas dos professores que se referem ao modo como estes sentem a indisciplina em sala de aula e que nos parece serem elucidativos.

«Desânimo da classe docente»

“ eu fico muito desanimada,(silêncio)...., eu já não tenho maneira, cheguei a este limite e sou professora há vinte e cinco anos...(silêncio)... ando sem paciência...” (PC)

«Ansiedade do professor quando leccionam turma indisciplinadas»

“ eu fico...(silêncio..)....é quando vou para a aula só de pensar que eles se vão outra vez portar mal... já vou enervada... não consigo ter paciência,...(PC)

“...eu fico arrepiada e fico nervosa...”(PE)

«Impotência face à indisciplina»

“não já não tenho práticas nenhuma, já não consigo fazer nada já não sei lidar com eles... não estou a conseguir encontrar (silêncio). ” (PC)

Segundo Carita & Fernandes (1997), a indisciplina é algo particularmente perturbador para a generalidade dos professores e mais do que os problemas de aprendizagem perturba-os e afecta-os emocionalmente. As mesmas autoras citam estudos realizados sobre as representações dos professores acerca da indisciplina (Mollo, 1986; Meyer, 1974,1975; Carita, 1992) cujos resultados apoiam a tese de que os professores se sentem “atacados” enquanto pessoas. Os estudos de Estrela (1986, cit. por Carita & Fernandes, 1997) apontam, não só a indisciplina como obstrução ao trabalho mas referem também o impacte da dimensão pessoal enquanto “ataque” à figura do professor e à sua autoridade.

Subcategoria: Propostas de combate à indisciplina

Na subcategoria, -Propostas de combate à indisciplina-, os valores encontrados são pouco expressivos quer em número de protocolos, dado que cinco indicadores são referidos apenas por um professor, quer em número de UR. Parece-nos que os professores revelam alguma dificuldade em propor soluções face à problemática sentida, o que poderá também ser entendido como uma consequência dos factores de mal-estar docente.

1.3. Relações sociais entre professores e alunos (Tema III)

Este tema engloba as representações dos professores acerca das relações entre professor- aluno a nível da sala de aula e entre alunos não só no contexto sala de aula, mas também no recreio. Deste modo, estamos em presença de comportamentos e atitudes que pela sua natureza se podem enquadrar no 2º e 3º níveis de indisciplina, propostos por Amado & Freire (2002).

Categorias	Subcategorias
7. Relação professor -aluno na sala de aula	Atitudes dos alunos que favorecem a disciplina
	Atitudes dos alunos que impedem a disciplina
	Atitudes dos professores que favorecem a disciplina
8. Relação entre alunos no recreio	Manifestações de agressividade
	Alunos com influência negativa
9. Relação entre alunos na sala de aula	Factores positivos
	Factores negativos

Categoria 7: Relação professor -aluno na sala de aula

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 54
Atitudes dos alunos que favorecem a disciplina	Manifestar carinho pelo professor	3	5
	Acatar as ordens do professor	2	4
	Apoiar as atitudes disciplinares do professor	1	1
	Total		10
Atitudes dos alunos que impedem a disciplina	Discutir com o professor	7	9
	Ignorar a presença do professor	3	7
	Mentir ao professor	1	1
	Total		17
Atitudes dos professores que favorecem a disciplina	Estabelecer relações empáticas	6	15
	Reforçar a auto-estima	4	10
	Expectativas positivas na gestão das turmas com Indisciplina	1	2
	Total		27

* Total de UR da categoria

Na categoria 7 os professores centram o discurso nas suas atitudes relacionais de promoção da disciplina e nas atitudes dos alunos que impedem a disciplina.

Verificámos que os entrevistados ao referirem as atitudes dos alunos, que favorecem e as que impedem a disciplina, parecem estar a falar de modo implícito da adesão ou não à autoridade do professor.

Ainda relativamente às atitudes dos professores que favorecem a disciplina, o discurso dos professores recai, por um lado, sobre as expectativas positivas que criam na gestão das turmas com indisciplina e por outro, sobre o estabelecimento de relações empáticas e o reforço da auto-estima nos alunos.

Segundo Carita & Fernandes (1997) o professor que detém um maior conhecimento de si próprio estabelece uma relação de autenticidade com os alunos está atento a essa relação. Gordon citado pelas mesmas autoras considera que a relação professor alunos deve caracterizar-se “a) pela *abertura e transparência*, que se manifesta sendo honesto e directo com o outro, b) pelo *cuidado e atenção* para com o outro, c) pela *interdependência* de um em relação ao outro, o que exclui a dependência que o adulto fomenta na criança d) pelo *distanciamento* que permite a cada um crescer e desenvolver-se como ser singular e e) pela *consideração mútua das necessidades* evitando sobreposições” (idem, 1997:32)

Os testemunhos seguintes ilustram os indicadores encontrados.

“...nunca fui para uma aula derrotada à partida...” (PE)

“ eu para já respeito-os imenso, não lhes berro, não lhes falo mal, sou educada com eles..(...). E eles retribuem-no imenso.” (PJ)

“ Dou reforço positivo mesmo nestes alunos problemáticos tenho esta postura de aproveitar sempre alguma coisa que esteja bem... (PM)

Categoria 8: Relação entre alunos no recreio

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 18
Manifestações de agressividade	Empurrar os colegas	2	4
	Lutar	1	3
	Formar grupos para agredir os colegas	1	2
	Extorquir	1	1
	Total		10
Alunos com influência negativa	Obstruir a brincadeira dos colegas	1	4
	Influenciar os colegas para faltar às aulas	1	4
	Total		8

* Total de UR da categoria

Esta é a categoria dentro do tema com menor expressão ao nível do discurso dos professores.

Todos os indicadores são referidos apenas por 1 professor, à excepção de «Empurrar os colegas», que é mencionado por dois entrevistados.

O facto da maioria dos entrevistados não fazer alusão no seu discurso às relações entre alunos no recreio, leva-nos a reflectir: Será que os professores desconhecem o que se passa nesse contexto, ou conhecendo, consideram que não tem directamente a ver com as suas funções?

Categoria 9: Relação entre alunos na sala de aula

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 123
Factores positivos	Não aceitação de alunos indisciplinados por parte da turma	3	8
	Aceitação de alunos com N.E.E na turma	2	5
	Não responder a provocações dos colegas	2	4
	Total		17
Factores negativos	Aluno com influência negativa na turma	12	30
	Agredir verbalmente os colegas	9	20
	Discutir com os colegas	6	14
	União de alguns alunos para quebrar as regras	6	15
	Dificuldades da turma na aceitação de alunos com N.E.E	5	8
	Inexistência de entreajuda	3	7
	Culpar os outros pelos seus comportamentos	3	7
	Agredir fisicamente os colegas	2	5
	Total		106

* Total de UR da categoria

Na categoria 9 o discurso dos professores parece centrar-se essencialmente nos factores negativos da relação entre alunos na sala de aula, enquanto que, relativamente aos factores positivos, registamos novamente que os professores opinam pouco sobre esta matéria.

Do conjunto de factores negativos na relação entre alunos na sala de aula, apontados pelos professores, destacamos o indicador «Aluno com influência negativa» não só por ter sido apontado por 12 professores, mas porque nos parece conferir a

caracterização feita pelos directores de turma, (Quadros nº4 e nº6) relativamente à existência de alunos com problemas de indisciplina. “...aquela turma o 5º...tem ali dois ou três elementos que são muito perturbadores para os outros todos...”(PD)

Se também atendermos ao indicador «união de alguns alunos para quebrar as regras», a que 6 professores se referem, podemos inferir da existência de pequenos grupos que perturbam o bom funcionamento da turma. “...há um ou outro que se sobrepõe e ao qual aderem dois ou três...” (PH)

“... eles unem-se para serem a pior turma...(...)... unem-se para serem os piores. Acabam por ser unidos para o mal.” (PN)

A este respeito, Amado (2001:299) afirma que “ A dinâmica social da turma está intimamente relacionada com a sua estrutura informal e concretiza-se na influência exercida por determinado aluno ou alunos concretos sobre outros, enquanto actores sociais na acção de determinados grupos de alunos... parece não poder negar-se a existência de subgrupos e subculturas na turma, algumas delas em oposição entre si e frontalmente contra a cultura da escola...”

Relativamente aos restantes indicadores, apesar de serem comportamentos que põem em causa o relacionamento entre os alunos, não são situações problemáticas que se possam enquadrar no fenómeno típico de violência entre pares designado por *bullying*, Amado & Freire (2002).

“ ...a agressividade que possa existir é mais verbal, não é física não... Eles actuam mais pela parte verbal quando se querem magoar uns aos outros. São agressivos verbalmente.” (PL)

“ Ela reagiu agressivamente dando uma sapatada numa das miúdas... Mas não se pode dizer que há grandes cenas de violência...” (PI)

1.4. Gestão de sala de aula (Tema IV)

Este tema diz respeito às representações dos professores acerca do modo como organizam e estruturam o trabalho em sala de aula. De acordo com o guião da entrevista pretendíamos conhecer a gestão de sala de aula na dimensão relação com o trabalho.

Da análise dos protocolos resultaram duas categorias a seguir apresentadas

Categorias		Subcategorias
10	Organização do trabalho em sala de aula	Estratégias de ensino /aprendizagem
		Dificuldades no trabalho em sala de aula
11	Estratégias inibidoras dos comportamentos de indisciplina	Definição de regras
		Estratégias motivacionais
		Estratégias organizacionais
		Estratégias remediativas

Categoria 10: Organização do trabalho em sala de aula

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 120
Estratégias de ensino /aprendizagem	Inexistência de programação escrita	11	28
	Organizar as actividades em função das necessidades dos alunos	9	20
	Recurso ao trabalho de pares	2	5
	Apoio individual em sala de aula	2	4
	Utilizar trabalho individual	2	3
	Usar actividades lúdicas	1	5
	Recurso à audição de música	1	4
	Recurso à exposição oral	1	2
	Utilizar audio-visuais	1	2
	Usar uma linguagem mais acessível	1	1
	Execução de fichas de trabalho	1	1
	Utilizar trabalho de grupo	1	1
	Usar exercícios respiratórios	1	1
	Usar actividades práticas	1	1
	Total		78
Dificuldades no trabalho em sala de aula	Dificuldade no cumprimento da planificação da aula devido ao nº de alunos com indisciplina	5	11
	Dificuldade em fazer cumprir as regras	4	8
	Ineficácia da organização da sala em U	2	7
	Falta de recursos materiais	2	4
	Inexistência de professor de Apoio	1	4
	Dificuldade na implementação de estratégias de modificação de comportamento	1	3
	Dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos em trabalho de grupo	1	3
	Falta de reuniões para reflectir sobre a prática pedagógica	1	2
	Total		42

* Total de UR da categoria

Esta categoria reflecte as representações dos professores a nível da organização do trabalho em sala de aula, das estratégias de ensino/aprendizagem e dificuldades sentidas pelos professores no trabalho.

Subcategoria: Estratégias de ensino /aprendizagem

Nesta subcategoria, constatou-se a existência de uma diversidade de indicadores. Os dois indicadores com maior número de unidades de registo e de enumeração, referem-se à atitude dos professores face à programação. Se por um lado, onze indicam que não fazem programação escrita, por outro, nove professores assumem que organizam as actividades tendo em conta as necessidades dos alunos.

Assim, de modo a ilustrar a análise anterior transcrevemos os seguintes fragmentos de entrevistas.

“... não nos sentamos numa mesa a preparar a aula, não temos papeis, mas as coisas funcionam bem.” (PM)

“ não há nada que resulte feito em casa...”(PG)

“... não (não planifica), mas devia. Mas não tenho tido esse cuidado, porque é ao contrário, eu sei que está mal, mas é ao contrário. Agora naquela turma não programo nada. Sabe porquê? Porque nunca sei o que é que aquilo vai dar, é o que Deus quiser...” (PC)

Em relação ao indicador «Organizar as actividades em função das necessidades dos alunos» os professores referem que respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos *“...ando mais devagar (leccionar matérias) com eles...” (PN)* e que privilegiam o desenvolvimento de actividades de carácter prático. *“...tento levá-lo a fazer determinados exercícios práticos que para ele podem ser aliciantes...” (PO)* *“...há que dar-lhes uma tarefa mais fácil...(...)... já que não acompanham a análise do texto eu digo-lhes para eles pintarem a história, para depois ir só com eles ler aquele bocadinho de texto.” (PE)*

Os restantes indicadores (12) reúnem um número muito baixo, quer de unidades de enumeração quer de unidades de registo, o que parece traduzir alguma dificuldade, por parte dos professores, na implementação de estratégias comuns.

Subcategoria: Dificuldades no trabalho em sala de aula

Todos os indicadores encontrados nesta subcategoria parecem revelar as dificuldades que os professores têm em implementar estratégias na sala de aula, com vista à diminuição dos comportamentos de indisciplina. Curiosamente, face a esta dificuldade, apenas um professor refere a falta de reuniões para reflectir sobre a prática pedagógica. Parece-nos que estamos, de novo, perante a falta de uma atitude reflexiva conjunta, por parte dos profissionais.

O indicador que aparece em 1º lugar nesta subcategoria «Dificuldade no cumprimento da planificação da aula devido ao nº de alunos com indisciplina» merece-nos a seguinte reflexão:

Na revisão bibliográfica falámos da sala de aula, que segundo Lopes (2001) constitui uma unidade eco-comportamental complexa, na medida em que apresenta características próprias e elevadas exigências de gestão: a *multidimensionalidade*; a *simultaneidade*; a *imediatez*; a *imprevisibilidade*; o *lugar público* e a *historicidade*., (Doyle 1980,1985 e 1986, cit. por Lopes, 2001). A este conjunto de características Amado (2001) acrescentou: A *obrigatoriedade de presença* e a *imposição dos currículos*.

Se considerarmos que a obrigatoriedade de presença tem a ver directamente com a escolaridade obrigatória, levando os alunos a aderir de modo e grau diferentes às actividades de sala de aula, e se considerarmos que lhes é imposto um currículo que pode não corresponder aos seus interesses, então será que os professores têm dificuldade em cumprir a planificação da aula devido a estas duas características?

Relativamente ao indicador «Dificuldade em fazer cumprir as regras» o seguinte testemunho “...*aqueles que se portavam mal, continuam a portar-se mal porque as regras*

para eles não existem...” (PA) leva-nos a reflectir sobre a importância da definição das regras para a criação de um bom clima de sala de aula.

Como já referimos anteriormente, diversos autores (Bostroom, 1991; Estrela, 1992:82), citados por Amado (2000:11) consideram que “um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele”. Assim, perante a dificuldade dos professores em fazer cumprir as regras, poderemos questionar se o sistema de regras estará bem definido.

Categoria 11: Estratégias inibidoras dos comportamentos de indisciplina

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 107
Definição e cumprimento de regras	Rigor no cumprimento de regras	8	24
	Definir regras com a turma	4	15
	Total		39
Estratégias motivacionais	Valorizar o aluno através da atribuição de tarefas de organização e disposição de material	4	9
	Respeitar a motivação dos alunos	2	3
	Organizar os grupos respeitando as preferências dos alunos	1	3
	Total		15
Estratégias organizacionais	Organizar os alunos no espaço em função do seu comportamento	4	12
	Supervisão constante dos acontecimentos em sala de aula	3	10
	Manter os alunos em actividade durante toda a aula	2	7
	Mobilidade constante do professor durante a aula	2	5
	Permitir que os alunos coloquem questões	2	3
	Total		37
Estratégias remediativas	Ignorar comportamentos de indisciplina	3	7
	Professor resolve com o aluno problemas de indisciplina, de forma imediata.	2	5
	Implementar estratégias de modificação de comportamento	2	4
	Total		16

* Total de UR da categoria

Nesta categoria incluíram-se os aspectos que os professores consideraram como inibidores dos comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Subcategoria: Definição e cumprimento de regras

Do discurso dos professores relativamente a esta subcategoria podemos inferir da importância que a definição e rigor no cumprimento de regras assume na gestão de sala de aula. A este respeito parecem-nos elucidativos os seguintes fragmentos de entrevista:

“...vou construindo regras com eles. Muitas vezes até não as escrevo, mas pelo menos, vou delineando sempre com eles...” (PF)

“... eu acho que temos de ter rigor no cumprimento de regras até porque realmente se nós não estamos atentos a isso não se consegue fazer nada com eles” (PJ)

Segundo a perspectiva de diversos autores, (Amado, 2001; Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 2002) um boa gestão de sala de aula assenta no estabelecimento e aplicação de regras bem definidas. Assim, as regras devem ser formuladas de modo claro, simples, poucas e pela positiva; os alunos devem participar na definição das regras e compreender a sua funcionalidade; O professor deve actuar de modo consistente na sua aplicação tentando um equilíbrio entre a rigidez e flexibilidade.

Tendo em conta que não fez parte do nosso estudo realizar observações em contexto, não sabemos se os professores individualmente são consistentes na aplicação de regras. No entanto um aspecto ressalta: a inexistência de uma definição conjunta de regras, em conselho de turma, dado que dos 14 professores apenas 4 referem definir regras com o grupo.

Esta análise leva-nos de novo a equacionar a importância da definição de regras e o seu cumprimento, como estratégias inibidoras dos comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Subcategoria: Motivacionais

Esta subcategoria é constituída por três indicadores que dizem respeito ao discurso dos professores, relativamente aos diferentes modos que utilizam para motivar os alunos, no sentido de inibir comportamentos de indisciplina na sala de aula. Reúne um total de 15UR e um número de protocolos pouco significativo.

Se considerarmos que a motivação em contexto educativo é o investimento que o aluno faz nas aprendizagens, reflectindo-se no seu aproveitamento escolar. Então, parece-nos que quanto mais o professor adequar as situações de aprendizagem aos interesses do aluno, este mais mobilizado está para as aprendizagens. Deste modo, é de estranhar o facto de apenas uma minoria de professores se ter referido a este aspecto, já que as estratégias motivacionais poderão inibir os comportamentos de indisciplina.

Contudo podemos inferir da importância que os aspectos motivacionais assumem para estes professores através dos seus testemunhos:

“..., tentar dar-lhes importância e responsabilizá-los por coisas importantes na sala de aula, eles ficam todos inchados.....”(PA)

“... mas eles queriam mais folhas....fomos para mais folhas..”(PG)

“nós estamos sempre a trocar de lugares porque realmente procuramos que eles estejam ao pé de quem gostam...” (PJ)

Subcategoria: Estratégias organizacionais

Esta subcategoria é constituída por cinco indicadores cujos valores de unidades de enumeração e unidades de registo são pouco expressivos. Porém importa realçar dois aspectos,

«Organizar os alunos no espaço em função do seu comportamento», é o indicador com maior valor dentro da subcategoria, reunindo 4UE e 12 UR.

“... tento distribui-los pela sala, pôr aqueles que se portam melhor ao pé daqueles mais mal comportados para ver se há ali um equilíbrio...” (PN)

A análise dos indicadores, «Supervisão constante dos acontecimentos em sala de aula»; «Manter os alunos em actividade durante toda a aula»; «Mobilidade constante do professor durante a aula»; parece-nos que se enquadram em alguns aspectos preventivos da organização do trabalho, apontados por Carita & Fernandes (1997:91): “Estar alerta para o

que está a acontecer na turma; manter a atenção dos alunos durante a aula; analisar o que está a suceder na turma”.

Os testemunhos dos professores que a seguir transcrevemos ilustram a análise realizada.

“... eu aqui tenho que estar constantemente de olho em todos. E portanto tenho que estar sempre, sempre atenta.” (PI)

“...normalmente, eu estou a escrever virada para o quadro, com estas turmas do 5º ano eu escrevo de lado a olhar assim... que é para dominar os caramelos todos...” (PF)

“...e a primeira coisa, não há dúvida é mantê-los ocupados. Porque se os conseguirmos manter ocupados, as coisas correm muitíssimo bem.” (PB)

“...não posso deixar espaços em branco. A aula é programada para eles estarem ocupados todo o tempo.” (PO)

“...também não estou sentada. Ando sempre ali como uma cobra entre eles... e também procuro andar sempre de um lado para o outro, sentar-me ao lado deles.” (PF)

Importa ainda acrescentar a esta análise, o facto de 4 professores indicarem a organização dos alunos no espaço, em função do seu comportamento *“...tento distribuí-los pela sala, pôr aqueles que se portam melhor ao pé daqueles mais mal comportados para ver se há ali um equilíbrio...” (PN)*

Subcategoria: Estratégias remediativas

Verificou-se a existência de 3 indicadores nesta subcategoria, que expressam a opinião de um número reduzido de professores, sobre o modo como tentam remediar as situações de indisciplina em sala de aula.

Quando as situações de indisciplina se instalam na sala de aula, é fundamental intervir no sentido da extinção desses comportamentos. Assim, realçamos o facto destes

professores aplicarem algumas estratégias remediativas dos comportamentos de indisciplina, que passam por ignorar o comportamento, modificar o comportamento e por uma acção imediata.

O professor **M** ao referir que *“...da minha sala e da minha disciplina resolvo eu e é na hora, também não deixo para daqui a uma semana para tratar do assunto. Resolvo com o aluno.”* revela conhecer a importância de actuar de forma imediata face ao comportamento de indisciplina. Como apontam Carita & Fernandes, (1997) os conflitos não resolvidos tendem a aumentar de intensidade e acabam por destruir as relações. Assim é importante que o professor intervenha de forma imediata.

Também o modo como estes professores intervieram leva-nos a inferir que detêm conhecimentos ao nível de estratégias de modificação de comportamento *“...fizemos com rigor numa turma (modificação de comportamento) e os pais adoraram porque os miúdos tiveram uma mudança de comportamento excepcional e os professores que chegaram a essa conclusão e que cumpriram realmente, acharam fabuloso”(PJ)*

Em síntese, relativamente ao tema gestão de sala de aula consideramos ser de destacar os seguintes aspectos:

Reforçamos a ideia de que os professores, relativamente à categoria organização do trabalho em sala de aula, admitem que a programação de estratégias não passa pela escrita nem pela reflexão. Assumem que entram na sala de aula, esperando os acontecimentos e reagindo aos mesmos de forma intuitiva. Disto é exemplo o testemunho já referido anteriormente pelo professor **C** *“...não programo nada. Sabes porquê? Porque nunca sei o que é que aquilo vai dar, é o que Deus quiser...”*

Relativamente às estratégias de ensino e aprendizagem referidas pelos professores, constatámos que estes, de um modo geral, falaram pouco sobre este assunto. Assim, se considerarmos o seu tempo de serviço, seria de esperar que o discurso fosse mais profuso, tendo em conta a sua experiência profissional.

Outro aspecto a reflectir, os professores são parcos em expressar as suas dificuldades em sala de aula, se atendermos aos valores encontrados nesta subcategoria.

No que concerne à categoria, **Estratégias inibidoras de comportamentos de indisciplina**, merece-nos reflexão em primeiro lugar a subcategoria definição de regras. Pudemos verificar que, dos 14 professores entrevistados 8 falam da importância de ser rigorosos no cumprimento de regras, mas apenas 4 deles dizem definir regras com a turma.

Relativamente às outras subcategorias constatámos, novamente, que são em número reduzido, os professores que no seu discurso fazem alusão às estratégias que usam de modo a inibir os comportamentos de indisciplina.

De facto, segundo estudos de autores portugueses, citados por Estrela (2002), nomeadamente Amado (2001) e Freire (2001) é confirmado o carácter restrito das técnicas de correcção utilizadas pelos professores e a sua falta de fundamentação teórica. Merece também referência o trabalho de Domingues (1995) que mostra que o controlo disciplinar apresenta um carácter situacional, na medida em que tem como objectivo resolver um problema concreto e momentâneo, sem qualquer referência explícita a normas, o que parece assentar num quadro normativo “difuso e volúvel”.

1.5. Ligação escola - família (Tema V)

Organizámos este tema em torno das representações dos professores acerca da relação que a escola estabelece com as famílias e os constrangimentos dessa relação.

A partir da análise do discurso dos entrevistados foi possível estabelecer duas categorias apresentadas no seguinte quadro.

Categorias	Subcategorias
12 Acção de aproximação escola-família	Acções de aproximação escola-família previstas no Plano de Actividades
	Iniciativas do conselho executivo na aproximação da escola à família
	Papel do director de turma na aproximação escola-família
	Acção dos professores
	Acção da família
13 Dificuldades na ligação escola-família	Dificuldades na ligação escola-família atribuídas aos encarregado de educação
	Dificuldades na ligação escola-família atribuídas aos professores
	Propostas de acção

Categoria 12: Acção de aproximação escola - família

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 144
Acções de aproximação escola-família previstas no Plano de Actividades	Inexistência de acções de aproximação da escola à família	5	6
	Convidar os encarregados de educação a assistir a eventos realizados pelos educandos	4	9
	Total		15
Iniciativas do conselho executivo na aproximação da escola à família	Contactar os encarregados de educação de alunos indisciplinados após a ocorrência de um problema grave.	2	6
	Solicitar a intervenção de outras entidades	1	1
	Inexistência de contactos com encarregados de educação	1	1
	Reunir com conselho de turma e pais de alunos indisciplinados	1	1
	Total		9
Papel do director de turma na aproximação escola-família	Atendimento a encarregados de educação	10	25
	Sensibilizar a família para a necessidade de acompanhamento do aluno	3	8
	Estabelecer uma relação de confiança	3	6
	Flexibilizar o horário para atendimento aos encarregados de educação	3	7
	Solicitar a presença dos encarregados de educação em reuniões promovidas pelo director de turma	2	3
	Total		49
Acção dos professores	Reunir esporadicamente com pais para resolução de um problema	10	24
	Inexistência de contactos directos	8	15
	Valorizar os contactos directos com pais	4	9
	Usar a caderneta para contacto	5	7
	Total		55
Acção da família	Contactar, por sua iniciativa os vários professores	5	10
	Contactar, com regularidade, o director de turma	4	6
	Total		16

* Total de UR da categoria

Esta categoria foi organizada em cinco subcategorias e 144 unidades de registo. Relativamente ao tema, reuniu mais do dobro de unidades de registo.

Subcategoria: Acções de aproximação escola-família previstas no Plano de Actividades

Do discurso dos professores podemos inferir que esta escola parece não privilegiar a ligação escola-família, dado que 5 professores referem a inexistência de acções de aproximação escola-família previstas no Plano de Actividades. “...*Não me parece que a escola tenha assim nada organizado e sistematizado no sentido de um contacto muito mais estreito ...*” (PB). Convidar os encarregados de educação a assistir a eventos, revela, quanto a nós, o carácter esporádico da ligação escola-família. “*Eu a nível de ligação com a escola tentei a nível de teatros, a nível de música..(..).. Gosto que os pais vejam aquilo que eles fazem...*”(PO)

Subcategoria: Iniciativas do conselho executivo na aproximação da escola à família

Esta subcategoria reúne a opinião dos entrevistados acerca da acção do conselho executivo na aproximação da escola à família, após a ocorrência de problemas graves. É a menos representativa relativamente ao tema, dado que reuniu um menor número de protocolos e de unidades de registo.

Constatámos, não só, a existência de poucos professores que se manifestam relativamente à acção do conselho executivo na aproximação da escola à família mas também, que a intervenção surge quando ocorrem problemas graves de indisciplina e no sentido de cumprir formalidades, conforme os fragmentos das entrevistas que a seguir se transcrevem.

“...*as formalidades fazem-se. Sei que o executivo chamou os familiares...*” (PL)

“...*mas a nível do executivo não há (contactos)...*” (PI)

Subcategoria: Papel do director de turma na aproximação escola-família

Esta subcategoria reúne maior número de UR dentro da categoria. Da análise do discurso dos entrevistados foi possível encontrar 4 indicadores.

Nesta subcategoria é valorizado o papel do director de turma, nos aspectos formais ou seja, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, faltas e problemas disciplinares.

“...é só receber (os encarregados de educação) no dia do director de turma, só formal.”

(PC)

“...a ligação escola família, eu penso que aqui na escola só se mantém aquele contacto formal.” **(PA)**

No entanto, se tivermos em consideração as competências do director de turma consignadas no Regulamento Interno, podemos inferir que em matéria de ligação escola-família, estas competências parecem não ser desenvolvidas integralmente. Se não vejamos o que está expresso no referido documento (-Competências do Director de Turma, ponto: 3.3.4.1):

f) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;

l) articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;

m) garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas e de problemas disciplinares.

Assim, sensibilizar a família, flexibilizar o horário de atendimento, estabelecer relações de confiança, são aspectos de pouca expressividade no discurso dos professores.

Subcategoria: Acção dos professores

Esta subcategoria reuniu 55 UR e é composta por 4 indicadores, dos quais se destaca o indicador «Reunir esporadicamente com pais para resolução de um problema» por concentrar um maior número de protocolos.

«Reunir esporadicamente com pais para resolução de um problema», foi encontrado no discurso de 10 professores e traduz efectivamente que as reuniões com pais só acontecem em situações muito especiais, daí o seu carácter esporádico. De modo a ilustrar esta inferência apresentamos o seguinte testemunho.

“...chegámos até a fazer uma reunião com os pais para alertá-los para o tipo de alunos que existiam e para o tipo de situações que estavam a ser criadas...(…)...isso faz-se numa situação de grande perturbação,(…)do meu conhecimento” (PH)

O indicador «Inexistência de contactos directos» merece-nos algum destaque, na medida em que mais de metade dos entrevistados refere a inexistência de contactos directos com os encarregados de educação, parecendo existir um certo “hiato” entre escola e família.

Os testemunhos dos seguintes professores são disso exemplos: *“... de resto os professores não têm assim um contacto directo com a família. Eu nunca contactei directamente com a família.” (PB)*

“É via director de turma, eu não gosto muito de ultrapassar as hierarquias.” (PF)

«Valorizar os contactos directos com pais» Os valores apresentados por este indicador, vêm reforçar a ideia anterior da dificuldade na ligação escola-família, na medida em que os contactos directos com pais apenas são valorizados por 4 professores. O testemunho que se apresenta parece-nos elucidativo.

“Eu tenho por hábito comunicar directamente aos pais quando a situação é mais grave. (...) eu comunico várias vezes com os pais (...) agora gosto mesmo de fazer a ligação directa com o encarregado de educação, quando é caso disso. Depois é que falo com o director de turma.” (PH)

Parece-nos que para além de reuniões esporádicas com pais para resolução de um problema, a acção dos professores pauta-se por contactos formais como o uso da caderneta *“...quando é necessário contactar directamente tenho sempre o vínculo da caderneta, posso sempre usar, em situações pontuais com este ou aquele aluno.” (PM)*

Subcategoria: Acção da família

Esta subcategoria trata dos contactos que a família estabelece com a escola, ficando patente do discurso dos professores a existência de duas razões que facilitam esses contactos:

(i)os encarregados de educação que vêm à escola, são aqueles cujos educandos não revelam problemas. *“...são aqueles que se preocupam com os filhos (que contactam com regularidade o Director de Turma), que normalmente quase não precisavam de cá vir...” (PC)*

(ii)os encarregados de educação conhecem, há vários anos, alguns professores da escola *“por acaso há pais, encarregados de educação, de alunos meus que já me conhecem e aparecem. Conhecem-me das reuniões do início do ano, ou dos contactos que foram surgindo, e às vezes vêm falar comigo.” (PB)*

Conforme referimos na revisão bibliográfica, estudos realizados sobre este assunto revelam que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos. Assim os alunos, cujas famílias estabelecem ligação com a escola, obtêm melhores resultados escolares do que os colegas com as mesmas capacidades, mas cujos pais se mantêm afastados da escola. (Henderson, 1987, cit. por Marques, 1993)

Categoria 13: Dificuldades na ligação escola-família

Subcategoria	Indicadores	UE N=14	UR* 64
Dificuldades na ligação escola-família atribuídas aos encarregados de Educação	Falta de comparência dos encarregados de educação no horário de atendimento do director de turma	13	20
	Comparência dos encarregados de educação só quando solicitados	4	8
	Desautorizar os professores	3	6
	Desculpabilizar os educandos	3	5
	Total		39
Dificuldades na ligação escola-família atribuídas aos professores	Usar só <i>feed back</i> negativo acerca do aluno	6	10
	Não aceitar as iniciativas dos pais	1	4
	Falta de privacidade devido ao espaço de atendimento aos encarregados de educação	1	3
	Total		17
Propostas de intervenção	Conselho executivo deve estabelecer contactos sistemáticos com encarregados de educação de alunos indisciplinados	2	4
	Ter cuidado na selecção do director de turma	1	2
	Promover acções de formação para encarregados de educação	1	2
	Total		8

* Total de UR da categoria

Esta categoria concentra toda a área do discurso dos professores relativa às dificuldades da ligação escola-família. É constituída por um total de 64 unidades de registo, correspondentes a 3 subcategorias como a seguir se descreve.

Subcategoria: Dificuldades na ligação escola-família atribuídas aos encarregados de educação

Os professores ao apontarem as dificuldades na ligação escola-família, atribuíram responsabilidades não só aos encarregados de educação, mas também aos professores / escola. Assim, entendemos ser pertinente a análise conjunta das duas subcategorias.

No que se refere à não comparência dos encarregados de educação no horário de atendimento dos directores de turma, a quase totalidade dos professores considera que esta

situação constitui uma dificuldade na relação escola-família. “...a escola não consegue que a família venha. Os pais demitem-se muito das suas funções...” (PD)

Por outro lado, do discurso proferido por seis professores infere-se que uma das razões para a não comparência dos encarregados de educação poder-se-á dever ao *feedback* negativo que os directores fornecem relativamente aos alunos. “...pois também me ponho no lugar dos pais...(...)... também para estar sempre a ouvir mal... (silêncio), começam a fugir um bocadinho...” (PL)

Relativamente a esta opinião dos professores, também Marques (1993) refere que muitos pais consideram que as suas deslocações à escola não compensam, dado que só recebem informações negativas sobre os filhos, quer relativamente à aprendizagem, quer aos seus comportamentos.

Também 2 professores consideram que a escola enferma de um problema relativamente aos espaços disponíveis para o atendimento, “...porque normalmente estão ali a atender 4 ou 5 pais e é complicado para depois porem determinadas questões” (PE). Esta dificuldade que a escola tem na gestão dos espaços físicos, resultando na falta de privacidade, obstaculariza a participação dos encarregados de educação na vida escolar.

É ainda de referir que 1 professor indica a dificuldade que a escola tem em aceitar as iniciativas dos pais. Este professor parece estar consciente dos obstáculos na ligação escola-família, revelando uma certa capacidade de se posicionar no papel dos encarregados de educação.

“...O acesso dos pais à escola não está nada facilitado...”

“...é difícil aos pais participarem...”

“...A escola põe muitos entraves à participação dos pais....” (PD)

Subcategoria: Propostas de intervenção

Na subcategoria propostas de intervenção, é de salientar o número reduzido de professores que apresentaram propostas, no sentido de promover a ligação escola-família.

Assim, o professor **B** considera que “..., *se houvesse uma forma de contacto formalizada, sistemática e estabelecida, pela direcção da escola...penso que se poderia conseguir alguma coisa...*”, o professor **H** refere que “...*devia haver uma boa escolha de professores directores de turma...*” e a outra proposta encontrada foi promover acções de formação para encarregados de educação, “... *deviam fazer ao longo do ano, mais tipo escola de pais..., podia ser o título e chamarem-se pessoas entendidas no assunto, psicólogos, sociólogos, pessoas entendidas nestas questões familiares....*” (PE)

Embora se considere que as propostas apresentadas não são representativas do conjunto dos entrevistados, mereceram a nossa atenção, na medida em que revelam a preocupação destes professores na ligação da escola à família.

2. Análise complementar dos resultados das entrevistas e de documentos da escola

Como já referimos anteriormente, o nosso estudo é de natureza exploratória, seguindo uma abordagem qualitativa, no sentido de desocultar as representações dos professores relativamente às questões disciplinares em contexto educativo.

Privilegiámos a recolha de dados sob a forma de discurso oral e, nesse sentido, utilizámos a entrevista como técnica principal. No sentido de complementar a informação recolhida, socorremo-nos também de dados pertencentes a documentos institucionais, especificamente ao Projecto Educativo da Escola, ao Regulamento Interno¹² e às Actas das reuniões de conselhos de turma, considerando esta recolha como uma técnica subsidiária.

Neste sentido, consideramos que poderá ser enriquecedor complementar os dados resultantes das entrevistas com dados retirados dos referidos documentos da escola. Assim, passaremos em revista cada tema encontrado na análise das entrevistas e procederemos às ligações possíveis.

Causas atribuídas à indisciplina

Da análise deste tema, verifica-se que os professores atribuem fundamentalmente as causas da indisciplina ao aluno e à família. Relativamente ao aluno, apontam factores de ordem pessoal. Em relação à família, os professores, maioritariamente, não especificam as causas, apesar de indicarem aspectos que parecem indiciar uma concepção de família desestruturada.

Atribuem também à sociedade a responsabilidade da indisciplina mas, mais uma vez, não especificam as causas.

Curiosamente nas causas atribuídas à escola, os professores continuam a imputar as razões da indisciplina a factores exteriores à sua acção, considerando o currículo inadequado, as falhas no cumprimento de normas e regras no ciclo anterior e apenas 2 professores se referem à má organização das actividades em sala de aula.

¹²-Por Projecto Educativo de Escola e Regulamento Interno entende-se a definição expressa na terminologia legal (D.L.115.A/98,artº3º a) Projecto educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; b) Regulamento interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Parece-nos que estamos perante uma atitude dos professores pouco reflexiva, e até de uma certa desresponsabilização face às causas da indisciplina em contexto educativo. Assim, importa conhecer qual a atitude que a escola reflecte no seu Projectivo Educativo face à problemática da indisciplina, nomeadamente no que se refere às causas possíveis e à procura de soluções.

O desenvolvimento do Projectivo Educativo de Escola pressupõe um conjunto de acções que terão, necessariamente, de assentar no diagnóstico dos aspectos internos e externos do funcionamento da escola.

Assim, a escola objecto do nosso estudo, para efeitos de construção do Projecto Educativo de Escola, elaborou um inquérito por questionário, o qual foi respondido por todos os intervenientes na acção educativa. O inquérito era constituído por um conjunto de treze perguntas, das quais seleccionámos 4, pela sua pertinência relativamente ao nosso tema de estudo. Pretendia-se conhecer a opinião dos diferentes intervenientes, relativamente à existência ou não de indisciplina na escola, às medidas tomadas em situações de indisciplina, ao cumprimento do Regulamento Interno e ao desempenho dos auxiliares de acção educativa com os alunos. Os dados recolhidos foram organizados e encontram-se no Anexo nº3¹³.

A análise dos resultados desse questionário permitiu concluir que a problemática da indisciplina foi apontada por todos os inquiridos (professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação), como um aspecto negativo do contexto educativo.

Contudo, relativamente aos problemas detectados face à indisciplina, não há no Projecto Educativo de Escola qualquer referência às causas. Neste sentido, Carvalho & Diogo (2001:59) referem que “A análise do funcionamento da escola ajudará a conduzir as questões que se colocam quando se pretende fazer o diagnóstico - estas deverão ser orientadas já por algumas hipóteses. É que na articulação entre o problema e a causa pode estar já o germen da solução.”

Quanto ao Regulamento Interno não encontrámos qualquer referência às causas da indisciplina, o que não é de estranhar, na medida em que é um documento cuja função é definir o funcionamento da escola e direitos e deveres dos membros da comunidade

¹³ Anexo3- Quadro síntese de dados relativos ao ambiente disciplinar que constam do Projecto Educativo de Escola

educativa. No entanto, já nos causa alguma surpresa o facto de nas actas dos conselhos de turma, não ter havido por parte dos professores uma reflexão conjunta sobre as causas da indisciplina, tendo em conta que os objectivos destas reuniões se devem centrar na adopção de medidas consentâneas com a análise da situação escolar dos alunos.

Ambiente Disciplinar

Relativamente ao Ambiente disciplinar de escola, os professores entrevistados dão grande ênfase a aspectos relativos ao Regulamento Interno, nomeadamente a sua não aplicação e ineficácia.

Da consulta das Actas das reuniões dos conselhos de turma, salienta-se a aplicação a dois alunos, de medidas disciplinares previstas no Regulamento Interno. O aluno Nuno, da turma 1, foi suspenso da escola, durante 6 dias. O António fazia parte da turma 2 e foi-lhe aplicada a medida suspensão por um período de 10 dias e também 10 dias em actividades de integração na escola.

A opinião manifestada quer por alguns professores, quer pelos colegas relativamente à ineficácia das medidas aplicadas, é coincidente com o discurso dos professores entrevistados. Assim, pode ler-se nas actas das reuniões dos conselhos disciplinares:

“ A Directora de turma e as professoras de E.V.T. e Inglês mostraram-se reticentes quanto à mudança de comportamento do aluno após a suspensão” (Acta de 3/12/04-Turma 1);

“Os alunos delegado e subdelegado da turma consideraram que o colega tem que ser castigado, pela sua postura na turma e pelas consequências que provoca, mas não sabem até que ponto a suspensão resolverá a questão” (Acta de 22/12/04-Turma 2).

Por outro lado, a aplicação destas medidas disciplinares parece ser consequência da acumulação de participações sem acção punitiva, aspecto também referido pelos entrevistados e que aparece como motivo dos conselhos disciplinares, anteriormente referidos.

Os alunos sujeitos a conselhos disciplinares, Nuno da turma 1 e António da turma 2, foram alvo de 21 e 29 participações disciplinares, respectivamente. As razões evocadas nas participações de ocorrência são, basicamente, situações de obstrução ao trabalho dos outros e não adesão às propostas de trabalho do professor (Anexo 6)¹⁴:

“ Este processo surgiu do acumular de participações de diferentes professores ao longo dos meses de actividades lectivas” (Acta de 22/12/04-Turma 2).

Tendo em conta que o registo de participações disciplinares só se verifica até ao final do mês de Janeiro de 2005 e atendendo ao número excessivo de faltas injustificadas destes alunos durante o ano lectivo, importa questionar:

Será que estes alunos vão à sala de aula e são expulsos pelo seu comportamento, mas o professor já não faz participação de ocorrência? Ou será que estes alunos faltam às aulas e os encarregados de educação não justificam as faltas?

É também motivo de reflexão o fraco aproveitamento final destes alunos, na medida em que apenas dois transitaram para o 6º ano, um dos quais não tem faltas injustificadas e o outro apresenta um número reduzido de faltas. De salientar ainda que estes alunos não foram alvo de nenhuma participação disciplinar (Anexo 6).

No que se refere à intervenção de diferentes agentes nas situações de indisciplina, os professores referem a desarticulação da acção entre os agentes educativos. Parece-nos que este aspecto poder-se-á relacionar com a seguinte informação:

“ Os professores sugeriram que se aferissem critérios de actuação entre professores, no sentido de todos agirem da mesma forma em situações semelhantes” (Acta de 5/11/04-Turma 1).

Se por um lado, os professores sugerem a aferição de critérios de actuação, por outro lado, nós não encontramos nesta acta nem nas posteriores, qualquer referência ou explicitação dos referidos critérios.

¹⁴ Anexo 6- Quadro síntese de dados de 2004/2005 relativos aos alunos com problemas de indisciplina.

Relativamente às propostas de combate à indisciplina, e tendo em conta o número reduzido de entrevistados que a este assunto se refere, podemos inferir da dificuldade que estes sentem em opinar sobre esta matéria.

Podemos também verificar que no Projecto Educativo de Escola apenas está incluída uma listagem de possíveis soluções que, quanto a nós, carece de um plano de intervenção estruturado, consonante com a concepção de escola, de educação e dos valores que pretende veicular.¹⁵

Relações sociais entre professores e alunos

Neste tema, parece-nos ser de salientar o facto da quase totalidade dos entrevistados não fazer alusão no seu discurso às relações entre alunos no recreio.

A este propósito, já formulámos anteriormente a seguinte questão: Será que os professores desconhecem o que se passa nesse contexto, ou conhecendo, consideram que não tem directamente a ver com as suas funções?

Da consulta do Regulamento Interno de Escola verifica-se que os professores não podem demitir-se da sua acção de educadores, e devem intervir junto dos alunos, nos diferentes contextos da escola.

¹⁵ Vejam-se as soluções propostas pelo Projecto Educativo de Escola sobre o assunto: i) *Dar cumprimento ao Regulamento Interno nos seus diferentes aspectos, pelos vários membros da comunidade escolar*; ii) *Adoptar atitudes de maior rigidez de actuação pelo: director de turma, conselho de turma, para uma maior uniformidade de actuação, conselho executivo, na aplicação de sanções aos alunos*; iii) *Melhorar o sucesso educativo, tendo por base os seguintes aspectos: respeito mútuo; mais disciplina; cumprimento dos deveres dos alunos e professores assinalados no Regulamento Interno; bom relacionamento professores/alunos*; iv) *Promover acções de formação para pessoal auxiliar*; v) *Solicitar a colaboração e envolvimento dos encarregados de educação nas actividades promovidas pela escola, no interesse pelo percurso escolar dos seus educandos e em contactos frequentes com o director de turma.*” (Projecto Educativo de Escola:28,29)

Deveres do pessoal docente:

a) intervir sempre que necessário junto dos alunos, quer na sala de aula quer fora desta, bem como no espaço envolvente da escola, não se demitindo.” (Regulamento Interno:62)

Do quadro síntese de dados relativos ao ambiente disciplinar que constam do Projecto Educativo de Escola (Anexo 3), é de salientar o facto dos alunos inquiridos apresentarem como aspecto positivo o relacionamento interpessoal entre alunos e professores, enquanto que os professores inquiridos apenas referenciam como aspecto positivo o relacionamento entre docentes, não fazendo qualquer alusão às relações entre professores e alunos.

Da leitura das Actas das reuniões dos conselhos de turma constata-se a inexistência de qualquer referência às relações sociais entre professores e alunos na escola.

Podemos inferir que estamos de novo perante um vazio de reflexão conjunta, por parte dos professores, no que concerne à importância das relações professor-aluno no contexto da relação pedagógica.

Gestão de sala de aula

Da análise deste tema é notória a importância que os professores atribuem às regras na sala de aula. Assim, apontam a dificuldade em fazer cumprir as regras, como um obstáculo no trabalho em sala de aula. Também a definição de regras com a turma e o rigor no seu cumprimento são consideradas estratégias inibidoras dos comportamentos de indisciplina.

Como referimos anteriormente, uma boa gestão de sala de aula assenta no estabelecimento e aplicação de regras bem definidas. Neste sentido, procurámos nos registos das actas das reuniões dos conselhos de turma, referências à definição e cumprimento de regras. Encontrámos a alusão à necessidade de estabelecer regras e exigir a sua prática, mas não há qualquer registo do modo de operacionalização dessa proposta:

“A directora de turma e os restantes professores enunciaram a falta de cumprimento de regras e os conflitos entre os alunos como causas principais do mau comportamento da turma...” (Acta de 5/11/04-Turma 1);
“Estabelecer regras e exigir a sua prática, bem como diversificar estratégias, são essenciais, para que o clima de trabalho melhore.” (Acta de 11/11/04-Turma 1).

Relativamente às Estratégias de ensino/aprendizagem, os professores entrevistados no seu discurso parecem traduzir alguma dificuldade em implementar estratégias comuns em sala de aula. Verifica-se um enumerar de estratégias que cada professor aplica individualmente.

Carvalho & Diogo (2001), referem que o Projecto Educativo de Escola deverá cumprir as seguintes funções:

- i) Funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;*
- ii) Garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;*
- iii) Ser ponto de partida da contextualização curricular (no sentido da adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos);*
- iv) Servir de base à harmonização das actuações dos professores dos mesmos alunos;*
- v) Promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.*

Assim, parece-nos que nesta matéria o Projecto Educativo de Escola não cumpre as suas funções, na medida em que não traça directrizes que permitam uma harmonização das actuações dos professores.

Ligação escola-família

No que concerne a este tema, verifica-se que os professores indicam determinados aspectos relativos às dificuldades na ligação escola-família.

Da análise do conjunto de actas de reuniões de Conselhos de Turma, podemos verificar que os encarregados de educação estiveram presentes na 1ª reunião, na qual foram informados sobre alguns aspectos do Regulamento Interno de Escola e sobre questões do funcionamento global da escola.

Relativamente à turma 2, e face aos problemas de indisciplina, foi decidido em conselho de turma reunir com os encarregados de educação:

“O conselho de turma considerou ser necessário reunir os encarregados de educação com o objectivo de concertar estratégias no sentido de uma progressiva melhoria do comportamento dos alunos” (Acta de 11/11/04-Turma 1).

No entanto, estranhamente, esta decisão de reunir com os encarregados de educação não foi efectivada, dado que não encontrámos nenhum registo de acta posterior que o comprovasse.

No que se refere à turma 1, foi realizada uma reunião de conselho de turma em que estiveram presentes os encarregados de educação e a presidente do conselho executivo e o assunto tratado foi o comportamento da turma.

Desta reunião, salientamos a capacidade revelada pelos encarregados de educação na procura e sugestão de soluções face à problemática da indisciplina:

“Os encarregados de educação apontaram como solução para estes três alunos-caso, o Regulamento Interno e a aplicação das medidas que contemplam a indisciplina na escola, nomeadamente na sala de aula. Pediram mais firmeza por parte dos professores, mas consideram que as

regras têm de vir de casa, pois se há alunos que não respeitam os pais, dificilmente respeitarão os professores e os colegas.

Os encarregados de educação sugeriram diversas estratégias para responsabilizar os alunos, nomeadamente, registar os comportamentos diários dos mesmos, atribuir um diploma de bom comportamento no final do mês aos alunos.” (Acta de 5/11/04-Turma 1).

Relativamente a estas soluções e estratégias apontadas pelos encarregados de educação, também se desconhece se foram implementadas e qual o efeito que surtiram.

Merecem-nos ainda destaque os aspectos indicados pelos encarregados de educação no inquérito realizado pela escola, aquando da elaboração do Projecto Educativo e ao qual já nos referimos anteriormente:

“-Mais funcionários para vigiarem o recreio para evitar comportamentos de risco.

-Mais “castigos “ para os alunos insubordinados.

-Mais formação para os auxiliares de acção educativa.

-Maior rigidez por parte do conselho executivo.”

Pelas referências anteriores, relativamente à ligação escola-família, parece-nos que a família revela capacidade de reflexão e de intervenção no que diz respeito aos problemas que directamente afectam ou podem vir a afectar os seus educandos.

Da análise do Regulamento Interno verifica-se que neste documento estão explicitados os direitos e deveres dos encarregados de educação, os quais apontam no sentido da ligação escola-família.

No entanto, da acção da escola fica a ideia de que a família só é chamada a intervir quando há situações de grande gravidade, quer seja em termos individuais, quer da turma em geral. Apesar dos professores considerarem a importância da parceria escola-família, parece-nos que as acções para uma efectiva e sistemática ligação ainda são pontuais e assumem um carácter essencialmente burocrático.

Na tentativa de uma apreciação final sobre os documentos oficiais da escola, dos quais fomos ressaltando alguns aspectos que tentámos cruzar com os dados recolhidos no estudo empírico, acrescentamos ainda algumas ideias.

O Projecto Educativo permite à escola, enquanto sistema organizacional, criar identidade e ser reconhecida pela comunidade. É neste documento que deve ser explicitada a concepção de escola, de educação e os valores que pretende veicular e, ao expressar a identidade da escola, organiza toda a vida escolar, dando-lhe coerência e intencionalidade.

Assim, o Projecto Educativo de Escola deverá funcionar como referência a todas as decisões e acções do dia-a-dia escolar e, operacionalizar-se-á através das práticas diárias de todos os agentes educativos, na medida em que todas as suas atitudes e acções na interacção com os alunos a ele se submetem (Carvalho & Diogo, 2001).

Assim, no Projecto Educativo da Escola em análise, pode ler-se que *“construir o projecto educativo de escola é pois assumir a autonomia que lhe é reconhecida como instituição e, por outro lado desenvolver um processo de identidade, fundamental para o exercício da mesma autonomia. É reflectir, questionar-se, identificar problemas, questionar decisões e resultados, cooperar nas soluções, mobilizar-se em torno de objectivos comuns, de forma a perspectivar o futuro, tendo em vista a qualidade”*.

É também referido neste Projecto Educativo que a construção de um Projecto passa por três etapas. Na primeira far-se-á a caracterização global da escola e diagnóstico da sua situação. A segunda etapa consistirá na definição e explicitação de metas determinadas. A terceira irá corresponder à tomada de decisões estratégicas de intervenção relativamente ao processo de operacionalização das metas, ou seja, um plano de estruturação da acção a desenvolver, tendo em conta os fins que se pretende atingir, os recursos disponíveis e os que podem ser mobilizados.

Da análise do Projecto Educativo da escola objecto do nosso estudo, e tendo em conta as etapas da construção de um projecto a que nos referimos, parece-nos que podemos encontrar lacunas no que se refere à última etapa da construção, ou seja relativamente à

definição de um plano de estruturação de acção que se pretende concertada, tendo em conta os recursos existentes e os fins a alcançar.

No caso do Regulamento Interno da Escola em estudo destaca-se, nas suas disposições gerais, a autonomia das escolas como um aspecto fundamental de uma nova orientação da educação. Neste quadro, a escola considera o seu Regulamento Interno como um documento de extrema importância onde estão consagrados todos os princípios, valores e dimensões da vida escolar, assegurando os princípios da democraticidade e cidadania de todos os membros da comunidade educativa. Assim, o Regulamento Interno define, não só o seu regime de funcionamento, mas também os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.

Neste documento sublinha-se que a disciplina na escola deve proporcionar a assunção, por todos os membros da comunidade educativa, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do Projecto Educativo, a harmonia das relações de integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes, devendo ainda, proporcionar a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.

Neste sentido, trata também as questões da indisciplina num capítulo específico, em que deveria, nomeadamente, operacionalizar medidas e procedimentos disciplinares. No entanto, ao analisarmos o capítulo V da Lei 30/2002 consagrado à matéria «Disciplina», verificámos que o conjunto de artigos aí contidos foi transcrito na íntegra para o Regulamento Interno de Escola. Assim, o que constatámos foi uma dificuldade na operacionalização das disposições legais e uma falta de adequação à realidade daquela comunidade educativa.

Importa ainda referir que da consulta das Actas relativas ao ano lectivo 2004/2005, de todas as reuniões dos conselhos de turma, aos quais pertence a população do nosso estudo, foi possível fazer o levantamento das medidas disciplinares aplicadas (Anexo 4).¹⁶ Constatámos a dificuldade em definir acções conjuntas quer entre os professores, quer

¹⁶ Anexo 4- Quadro síntese das actas das reuniões dos conselhos de turma

entre professores e encarregados de educação, no sentido da resolução das questões disciplinares.

Conclusões

Terminado o trabalho empírico, fruto de um percurso investigativo, impõe-se agora uma reflexão que nos leve de novo ao ponto de partida deste estudo.

A questão da indisciplina sendo um fenómeno de grande eco social, provoca preocupação nos diferentes intervenientes no processo educativo, em especial nos professores, por serem directamente afectados pelos seus efeitos. Assim, conhecer as representações que os professores têm acerca da indisciplina no contexto educativo, foi o nosso objectivo principal.

Do ponto de vista metodológico, como já atrás referimos, seguimos uma abordagem qualitativa, privilegiando a recolha de dados sob a forma de discurso oral, e nesse sentido utilizámos a entrevista como técnica principal.

Assim, entrevistámos catorze professores que constituíam o grupo de docentes que leccionavam as duas turmas do 5ºano de escolaridade onde existiam um maior número de alunos com problemas de indisciplina.

Não foi nossa pretensão esgotar, de modo algum, os estudos teóricos que sobre o tema da indisciplina têm sido feitos, apenas procurámos elaborar um enquadramento teórico que de uma forma mais directa fosse ao encontro dos nossos objectivos.

Deste modo, partimos de alguns pressupostos teóricos que sumariamente enunciamos:

-A problemática da indisciplina em contexto educativo é uma questão dos nossos dias, e parece preocupar a sociedade em geral. Ao longo dos tempos, a indisciplina tem estado sujeita a uma pluralidade de abordagens que levam a diferentes formas de entender o conceito. Nas abordagens psicológicas a disciplina é vista como adaptação e a indisciplina como inadaptação. Neste contexto, a indisciplina aparece como um fenómeno ligado a perturbações do aluno. Nas abordagens de carácter sociológico, o aluno deixa de ser o centro da análise dos fenómenos de disciplina/indisciplina e o enfoque passa a ser dado às variáveis do contexto social e

pedagógico. Nas abordagens pedagógicas, a indisciplina está intimamente ligada à acção do professor na organização de sala de aula, sendo perspectivada no contexto pedagógico de interacção professor-aluno. No entanto, o ponto de convergência entre as correntes enunciadas é, segundo Estrela (2002), o papel que as regras desempenham na manutenção de um bom clima disciplinar e o comportamento normativo do professor. Podemos também constatar que parece existir consenso entre os autores referenciados ao longo do corpo teórico do nosso estudo, no que se refere a aspectos relacionais, comunicacionais e de organização da sala de aula, como modo de explicar a indisciplina.

-Para a compreensão da problemática da indisciplina em muito contribui o conhecimento dos factores que nela se inscrevem. Deparamo-nos, no entanto, com uma multiplicidade de factores que se cruzam e que vão desde os que se ligam ao aluno e ao seu meio sócio-cultural, aos que se relacionam com princípios e valores, qualidades pessoais e profissionais do professor, passando pelos factores inerentes ao grupo-turma ou à escola, bem como ao sistema educativo e à sociedade em geral.

-A gestão de sala de aula é entendida por Arends (1995) como o conjunto de estratégias utilizadas pelos professores para organizar e estruturar as actividades de sala de aula, cujos objectivos são maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo. O professor deve ter em conta a gestão das dimensões essenciais do grupo-turma: relação com o trabalho e relação entre as pessoas. No sentido de prevenir a indisciplina torna-se imperioso a construção de medidas preventivas no contexto escolar. Assim, considerámos alguns modelos que se enquadram na prevenção da indisciplina: O modelo de Gordon baseado nos princípios da não-directividade rogeriana e das correntes cognitivistas de resolução de problemas; o modelo Tridimensional que assenta na disciplina tridimensional (prevenção, acção, resolução) e a Aprendizagem Cooperativa alicerçada na concepção de educação de Dewey em que a sala de aula deve ser um sistema social caracterizado por atitudes democráticas e processos científicos.

-No que concerne à ligação escola-família regista-se uma certa dificuldade em estabelecer parcerias que caminhem na base de uma afluência de interesses. A participação dos encarregados de educação na vida escolar ainda está longe de ser uma prática generalizada, embora estudos realizados nesta área, reconheçam o seu contributo positivo no sucesso dos alunos. A escola parece adoptar uma visão pessimista das relações escola-pais, dificultando o ultrapassar dos obstáculos para alcançar uma efectiva ligação. Importa pois que a escola se liberte de ideias pré-concebidas relativamente à família e, tendo por base modelos de envolvimento pais-escola evolua no sentido da convergência educacional (Marques, 1993).

Após a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e descritos no capítulo anterior, complementámos os resultados das entrevistas com alguns aspectos que considerámos significativos de documentos oficiais em vigor na escola.

Passamos agora a tecer algumas considerações finais, tendo como fio condutor as questões que orientaram o nosso estudo, a saber:

- Quais as causas que os professores atribuem à indisciplina;
- Como caracterizam, os professores, o clima disciplinar da escola, no que se refere ao Regulamento Interno e práticas disciplinares;
- Como caracterizam as relações que se estabelecem entre os alunos e entre professores e alunos;
- Como se processa a ligação escola-família;
- De que modo o professor organiza e estrutura a sala de aula na dimensão “relação com o trabalho” e na dimensão “relação entre as pessoas”.
- De que modo a indisciplina afecta o desempenho dos professores.

Não é nossa intenção tratar de forma estanque cada uma das questões, mas estas serão tratadas, sempre que possível, tendo em conta os aspectos que se entrecruzam, nas dinâmicas multifactorial e multidimensional da problemática da indisciplina.

Da análise da literatura consultada, constatámos uma pluralidade de conceitos de indisciplina, não havendo um conceito partilhado pelos diferentes autores. Assim, a inexistência de uma unicidade conceptual poderá ser entendida pela multiplicidade de factores que enquadram esta problemática. As causas da indisciplina são variadas e apontam para factores de diferentes ordens que vão desde os sociais e políticos, familiares, institucionais e pedagógicos até aos factores de ordem pessoal do professor e do aluno.

No nosso estudo, como já referimos, os professores apontaram as causas da indisciplina basicamente ao aluno e à família. Os aspectos que indicam são coincidentes com dados investigativos encontrados noutros estudos, apontados por Amado (2001).

Os professores referem também causas de ordem social, mas atribuíram-nas à sociedade em geral, o que parece revelador das suas dificuldades em especificar ou em realçar aspectos significativos neste domínio.

No entanto, da análise dos dados recolhidos merece-nos especial destaque o facto de, maioritariamente, os professores, enquanto interventores directos no processo educativo, não apontarem factores de ordem pedagógica, como causas da indisciplina. Contrariamente, os estudos sobre esta matéria (Amado, 2001, Rutter et al., 1979; Coulby & Harper, 1985:9; Estrela, M.T., 1986; Wubbels & Levy, 1993) indicam como causas de ordem pedagógica não só os métodos de ensino, a definição de regras e a “inconsistência” na sua aplicação, mas também os estilos de relação que se estabelecem.

Esta atitude dos professores parece consentânea com uma postura colectiva de escola, pouco reflexiva face a esta problemática. O Projecto Educativo de Escola parece espelhar esta atitude, na medida em que, apesar de aludir à questão da indisciplina, não faz qualquer referência às suas causas. Assim, face ao desconhecimento das causas da indisciplina, torna-se difícil a operacionalização de soluções numa acção concertada com todos os elementos da comunidade educativa.

Falar da necessidade de articular as acções, que se levam a cabo na comunidade educativa, implica forçosamente que se evoque a ligação escola - família. Relativamente a este assunto, podemos verificar no nosso estudo que os professores referem que as acções

de aproximação da escola à família têm um carácter esporádico e cumprem apenas os requisitos legais nesta matéria. Consideraram a falta de comparência dos encarregados de educação na escola, como uma dificuldade na ligação escola-família. No entanto esta imagem, de uma certa desresponsabilização face à educação dos educandos, é contrariada pelas informações que recolhemos nas actas das reuniões dos conselhos de turma e a que já fizemos referência. Os encarregados de educação apontaram soluções e estratégias revelando capacidade de reflexão e de intervenção relativamente aos problemas que se relacionam com a vida escolar dos educandos. A opinião destes professores parece enquadrar-se na visão pessimista das relações escola-família, caracterizada por uma inércia que impede o ultrapassar dos obstáculos para alcançar uma efectiva parceria.

O Regulamento Interno é considerado pela escola como um documento de extrema importância, dado que consagra todos os princípios, valores e dimensões da vida escolar e define não só o regime de funcionamento, mas também os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.

Assim e tendo em conta a importância do Regulamento Interno enquanto mediador das funções reguladoras de toda a actividade da comunidade educativa, foi com alguma estranheza que percebemos que a maioria dos professores entrevistados assumiu desconhecer o Regulamento Interno. Contudo, realçamos de novo um aspecto que nos parece antinómico dado que, se por um lado os professores, maioritariamente, desconhecem o regulamento interno, por outro referem que ele não é aplicado, não é cumprido, que é ineficaz.

Apesar das considerações negativas que tecem sobre o Regulamento Interno, os professores referem o uso de determinadas práticas disciplinares previstas neste documento. No entanto, a avaliação que fazem dos efeitos dessas práticas é pouco significativa, o que poderá revelar a falta de articulação entre os envolvidos ou também o modo inadequado na aplicação das medidas no contexto em que as situações ocorrem.

Neste contexto, é também de salientar a opinião dos professores relativamente aos comportamentos que parecem afectar o ambiente disciplinar de escola. Se cruzarmos a incidência com que foram apresentados e o seu grau de gravidade, parece-nos que se

enquadram numa situação «normal» de indisciplina. Estamos perante a ideia de que é limitado o número de alunos que se envolve em conflitos na relação com o professor e que o número de alunos que se envolve em situações de agressividade com os colegas é também diminuto (Amado & Freire, 2002).

No que concerne à gravidade das situações de indisciplina na escola, os professores referem o aumento da gravidade de indisciplina no 5º ano de escolaridade. Assim, tendo em conta que seleccionámos duas turmas de 5º ano para realizar o trabalho empírico, parece-nos estar confirmada a pertinência do nosso estudo.

Uma das questões de partida do nosso estudo prende-se com o modo como o professor organiza e estrutura a sala de aula na dimensão “relação com o trabalho” e na dimensão “relação entre as pessoas”. O comportamento no contexto de sala de aula resulta da interacção entre estas duas dimensões e, é essa interacção que determina o clima particular da turma. Assim, a indisciplina é considerada como um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento de regras e no desrespeito de normas e valores e na sua análise dever-se-á ter em conta uma pluralidade de fenómenos (Amado, 2000).

Tomando como referência a dimensão «relação com as pessoas», os professores consideraram que para o desenvolvimento de um bom clima relacional contribuem, essencialmente, atitudes dos alunos que se prendem com a adesão à autoridade do professor. Relativamente às suas atitudes, os professores valorizaram as competências interpessoais, em especial a interacção empática e o reforço da auto-estima. O recente estudo sobre indisciplina realizado em Portugal por Caeiro & Delgado (2005) em duas escolas portuguesas, envolvendo professores e alunos, corrobora esta opinião ao referir que no relacionamento professor-aluno “...os docentes salientaram a importância de estabelecer com os alunos um clima de empatia e respeito.” Também Carita & Fernandes, (1997:77) referem que “os professores que melhor conduzem a turma são aqueles que mantêm uma atitude de apreço pela tarefa escolar, de confiança no sucesso dos alunos, de valorização do mesmo”.

Outro aspecto digno de análise foi a relação entre alunos na sala de aula, relativamente ao qual os professores referiram não só a existência de aluno com influência negativa na turma, mas também a união de alguns alunos para quebrar as regras. Também o estudo anteriormente referido (Caeiro & Delgado, 2005) aponta no mesmo sentido considerando que «o aluno líder indisciplinado estimula a indisciplina na turma». Amado, relativamente a este assunto, considera que “o comportamento indisciplinado de alguns é, só por si, contagiante e comunicativo, alastrando-se a grupos e à turma em geral...”. Sobre a pressão de grupos no interior da turma, o mesmo autor refere o seguinte: “...a acção destes grupos procura criar obstáculos e perturbar as actividades orientadas pelo professor...” (Amado 2001:302,305)

No que concerne à dimensão «relação com o trabalho», verificámos, no nosso estudo, que a tónica dada pelos professores recaiu sobre a questão das regras. Como já havíamos referido, o não cumprimento de regras foi considerado pelos professores, como comportamento perturbador do ambiente de sala de aula, e assumem-no também como uma das suas dificuldades no trabalho com a turma. Parece-nos que a questão que sobre esta matéria se pode, de novo, colocar é da existência ou não de um quadro normativo constituído por regras explícitas de conduta, significativas e adaptadas a uma dada situação. A este propósito Estrela (2002:90) cita um estudo de 1982, feito em turmas da *junior high school*, no qual são sublinhados os seguintes aspectos: “ enquanto que os bons organizadores estabelecem bem as regras e dão directivas precisas, apresentam claramente as suas expectativas quanto aos comportamentos dos alunos, respondem a estes de forma consistente, intervêm mais prontamente para parar o desvio e utilizam mais frequentemente as regras em caso de indisciplina, os professores maus organizadores utilizam regras vagas e não reforçáveis, dão directivas pouco precisas, comunicam ambigualmente as suas expectativas, são inconsistente nas suas respostas à maior parte dos comportamentos desviantes dos alunos, ignoram mais vezes esses comportamentos, não evocam as suas consequências e reagem com lentidão”.

Salientamos ainda a questão da definição de regras, na medida em que, quer do discurso dos professores, quer da análise das actas das reuniões dos conselhos de turma não é claro que as regras sejam fruto de um processo de «negociação» com os alunos.

Também é omissa o facto das regras terem sido estabelecidas ou não por todos os professores e, se a sua definição teve em conta o modo de organizar o trabalho e o modo de orientar as relações entre os alunos e entre estes e os professores.

A este propósito, parece ser de referir, de novo, Burns (1985, cit. por Estrela, 2002) que, relativamente à inconsistência normativa dos professores, considera que nas escolas com problemas disciplinares, se verifica a inexistência de acordo entre os professores no que se refere à implementação das regras, falta de consistência na sua aplicação e falta de comunicação das regras a cumprir.

Consideramos que as dificuldades que os professores referem relativamente à sua acção resultam da inexistência da construção de um conjunto de medidas preventivas ao nível da sala de aula e da escola em geral. Segundo Estrela & Amado (2000), estas medidas devem ser articuladas e integradas num projecto educativo que esteja na base de um ambiente de co-responsabilização e de iniciativa. Podemos também constatar que no Projecto Educativo da escola não estão delineadas iniciativas em função dos diferentes níveis de acção, articuladas e coerentes entre si de modo sistémico. Parecem-nos medidas avulsas que não comprometem, de forma consciente e consistente, toda a acção da comunidade educativa.

Perante os problemas de indisciplina, a maioria dos professores sente que o seu desempenho profissional é afectado. No nosso estudo foi também notória essa manifestação de mal-estar, tendo em conta que os professores referiram aspectos algo significativos, como o desânimo, a ansiedade quando leccionam turmas indisciplinadas e a impotência face à indisciplina. Estes dados aparecem na mesma linha de outros estudos que apontam a indisciplina, como principal factor de stress dos professores (Carita & Fernandes, 1997). Cabe aqui fazer de novo alusão às mesmas autoras que consideram a indisciplina como algo particularmente perturbador para a generalidade dos professores e mais do que os problemas de aprendizagem perturba-os e afecta-os emocionalmente.

A problemática da indisciplina e as nefastas consequências que provoca nos diferentes actores do processo educativo não podem ser ignoradas pelos responsáveis que directa ou indirectamente intervêm na área da educação. Assim, consideramos que a

«chave» para resolver ou minimizar a indisciplina em contexto educativo terá, necessariamente, de passar por duas vertentes: uma acção articulada, ao nível da gestão escolar, entre todos os agentes da comunidade educativa e a formação inicial e contínua dos docentes. A este propósito Ventura (2002:47) refere que “...uma das fragilidades dos nossos estabelecimentos de ensino reside precisamente na inexistência de uma articulação entre os diversos educadores, incluindo aqui os elementos dos órgãos de gestão, no que concerne a uma gestão da indisciplina dos alunos. A gestão escolar continua a enfermar de uma perspectiva casuística, sem uma abordagem sistémica das diversas valências organizacionais e pedagógicas.”

Constata-se que os professores não desenvolvem competências ao nível da gestão da indisciplina nem na sua formação inicial, nem na sua formação contínua. Assim, e partilhando da opinião de Ventura (2002:50) consideramos que se impõe um investimento sério e concertado nesta componente da formação, dado que “muitos dos problemas de indisciplina que ocorrem nos nossos estabelecimentos de ensino se ficam a dever a falhas de actuação dos próprios educadores que, ou não souberam prevenir, ou não diagnosticaram atempadamente o fenómeno, ou foram inábeis ao lidar com ele.”

Também o Conselho Nacional de Educação no seu parecer nº1/2002, relativo ao tema «Para combater a indisciplina nas escolas», espelha as preocupações nacionais a respeito da indisciplina nas escolas, identificando questões como: a valorização do Projecto de Escola, a importância do papel do conselho de turma, a co-responsabilização dos pais na criação de um clima de convivência positivo, a co-responsabilização dos alunos na fixação dos parâmetros de comportamento e ainda a realização de acções de formação contínua onde se trate a problemática da indisciplina escola

Antes de terminarmos, afigura-se-nos pertinente tecer ainda algumas considerações que apontam no sentido da consciencialização das limitações que um estudo desta natureza suscita. Por um lado, afigura-se necessário um maior aprofundamento das temáticas abordadas e por outro, o número restrito de professores entrevistados não permite extrapolar os resultados obtidos

A metodologia utilizada permitiu a abordagem do nosso objecto de estudo. No entanto, reconhecemos que subsiste sempre a questão de saber se o quadro representacional expresso no discurso dos professores corresponde à realidade da acção educativa. Parece-nos que a entrevista semi-directiva foi uma opção correcta. Poderia ter sido complementada por outras abordagens, como os relatos escritos, as narrativas de episódios vividos pelos professores e a observação naturalista (Estrela, 1994), que contribuiriam para a validade instrumental do estudo e o aprofundamento de algumas questões.

Ao longo do processo de pesquisa recorreremos basicamente a estudos de autores portugueses, dado que nos identificámos com os enquadramentos conceptuais e as abordagens metodológicas apresentados.

Pensamos que esta investigação poderá contribuir para a reflexão dos professores, abrindo caminho para futuros olhares acerca da indisciplina em contexto educativo. Deste modo, apontamos algumas pistas para futuras investigações:

- Conhecer as representações dos alunos acerca do papel do professor na gestão de sala de aula;
- Perceber o processo de gestão das escolas e o seu papel no desenvolvimento de um bom clima escolar;
- Saber de que modo a formação contínua dos professores contribui para o desenvolvimento de competências ao nível da gestão da indisciplina;
- Conhecer o contexto educativo do 1ºciclo, no que se refere às questões disciplinares;
- Saber de que modo os meios de comunicação social influenciam os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Finalizando, “atrevemo-nos” a considerar que este trabalho poderá contribuir para refutar, de algum modo, a opinião de Daniel Sampaio (1996:121) ao afirmar que “A questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos.”

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A.; AMADO, J.; JESUS, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Edições ASA.

ALMEIDA, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança-Universidade do Minho.

ALMEIDA, L.; FREIRE, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: PSQUILÍBRIOS.

AMADO, J.; FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

AMADO, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.

AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

ANTÃO, J. (1995). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MCGRAW-HILL.

AQUINO, J. (1996). *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e prática*. S. Paulo: Summus Editorial.

ARNAL, J. ; RINCÓN, D. ; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: LABOR.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigacion educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BRACONNIER, A.; MARCELLI, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

CAEIRO, J.; DELGADO, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

CAMPOS, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.

CARITA, A.; FERNANDES, G. (1997). *A indisciplina na sala de aula – como prevenir? como remediar ?*. Lisboa: Editorial Presença.

CARITA, A. (2002). *O Conflito, interpessoal na sala de aula - representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto*. Tese de doutoramento. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CARITA, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Editores S.A..

CARVALHO, A.; DIOGO, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CERVO, A.; BERVIAN, P. (1983). *Metodología científica*. S. Paulo: McGraw-Hill.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Para combater a indisciplina nas escolas*. Parecer nº 1. Lisboa: CNE.

COSTA, J. (2001). *Autoconceito: da diversidade conceptual à relação com o desempenho académico*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXV-2 pág. 103-136. Coimbra: Universidade de Coimbra.

CURTO, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

DAVIES, D. (1994). *Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos*. Inovação Vol.7. pag. 377-389. Lisboa: I.I.E..

DELGADO, P.; CAEIRO, J. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

ESTRELA, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M.; AMADO, J. (2000). *Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIV-1,2,3 pág. 249-271. Coimbra: Universidade de Coimbra.

ESPÍRITO SANTO, J. (2002). *Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da disciplina em sala de aula*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

ESTEVÃO, C. (1997). *Auto-conceito e rendimento escolar: estudo tomando o auto-conceito físico e académico, níveis de dificuldade na aprendizagem e de prática desportiva dos alunos*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto: Universidade do Porto.

FARIA, L. ; FONTAINE, A. (1990). *Avaliação do conceito de si próprio: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa*. Cadernos de consulta pedagógica. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Pag. 97-105.

FAW, T (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. S.Paulo: McGRAW-HILL do Brasil.

FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições ASA.

FERREIRA, M.; SANTOS, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

FONSECA, V. (1984) *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

FONTAINE, A. (1990). *Motivação e realização escolar*. Psicologia do desenvolvimento e da educação dos jovens. Campos, B. Lisboa: Universidade Aberta.

FONTAINE, A.; ANTUNES, C. (2003). *Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: comparação de dois instrumentos*. Cadernos de consulta pedagógica 17-18. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Pag. 119-133.

FONTANA, D. (1995). *La disciplina en el aula. gestión y control*. Madrid: Santillana, S.A..

FORMOSINHO, J (1989) De serviço de Estado a comunidade educativa. Uma nova concepção para a escola portuguesa. Revista Portuguesa de Educação n.º1. Braga: Universidade do Minho.

FREIRE, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

GHIGLIONE, R; MATALON, B (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.

GOMEZ, M.; MIR, V.; SERRATS, M. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

JESUS, S.; ABEU, M.; ESTEVE, J.; LENS, W. (1996). *Uma abordagem sócio política do mal-estar docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXX-I pág. 51-64. Coimbra: Universidade de Coimbra.

JESUS, S. (1997). *Bem-estar dos professores – estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.

JESUS, S. (1999). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

JESUS, S. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

KOUNIN, J. (1977). *Discipline and group management*. Nova Iorque: R.E. Krieger Publishing.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. S. Paulo: Editora Atlas S.A..

LESPAGNOL, C. (2005). *A (in)disciplina em transição-perspectivas de alunos do 4º e do 5º anos de escolaridade*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

LOPES, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Porto: Quarteto Editora.

LOURENÇO, A. (2003). *A indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Tese de mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

LOURENÇO, A.; PAIVA, M. (2004). *Disrupção escolar – estudos de casos*. Porto: Porto Editora.

MACCOBY, E.; MARTIN, J.(1983) *Socialização no contexto da família*. Tradução e org. Lopes, J. Braga: Universidade do Minho.

MARQUES, R. (1993). *A escola e os pais – como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1998). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Edições ASA.

MATOS, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH Universidade Técnica de Lisboa.

MORGADO, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

MUCCHIELLI, R. (1979). *Como eles se tornam delinquentes*. Lisboa: Moraes Editores.

PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PERREIRA, A. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social (sua relação com o rendimento escolar)*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra

PERRENOUD, F. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes?*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 3-3-2003)

PERRENOUD, F. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 4-3-2004)

PERRENOUD, F. (1999). *Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 10-6-2004)

PERRENOUD, F. (2001). *Dez novas competências para uma nova profissão*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php (consultado em 11-7-2005)

PINTO, J. (2003). *Adolescência e escolhas*. Coimbra: Quarteto Editora.

POISSON, (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Quebec: Presses de l'Université

POURTOIS, J-P ; DESMET, H ; BARRAS, C (1994). *Educação familiar e parental*. Inovação. Vol.7, nº 3. pág 289-305 Lisboa: I.I.E.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDinE.

POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

POSTIC, M.; KETELE, J. (1992). *Observer las situaciones educativas*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, R.; LUC VAN CAMPENHOUDT (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.

RUTHERFORD, R.; LOPES, J.(1993). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

SÁ, V. (2003). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

SAMPAIO, D. (1995). *Indisciplina um signo geracional?*. Lisboa: I.I.E.

SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho

SANTOS, P.; PORTUGAL, G. (2002). *Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva*. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SILVA, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

SILVA, C.; NOSSA, P.; SILVÉRIO, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.

SILVA, M. (1994). *Controlo disciplinar na sala de aula: implicações no processo ensino-aprendizagem*. Tese de mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SILVA, M. (1999). *Indisciplina na aula – um problema dos nossos dias*. Porto: Edições ASA.

SIMÕES, M.; VAZ SERRA, A.(1987). *A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXI pág. 233-251. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SIMÕES, M. (1991). *Auto-conceito: que interesse para a psicologia educacional?* Prestação de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica- passagem de Categoria de Assistente Estagiário à Categoria de Assistente. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SIMÕES, M. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

SIMÕES, M.(1997). *Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXI-1,2,3 pág. 195-210. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL.

TAVARES, J (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Edição CIDINE.

TRINDADE, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

VALA, J. (1986). *Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum*. Caderno de Ciências Sociais 4 pág 5 -29

VALA, J. (1993). *As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social*. Análise Social Vol. XXVIII (123-124) pág 887-919

VALA, J. (1999). *A análise de conteúdo. Metodologia das ciências sociais*. Silva, A.; Pinto, J. Biblioteca das ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

VAZ SERRA, A.(1988). *O auto-conceito*. Análise Psicológica nº 2 (VI), pág. 101-110. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

VEIGA, F. (2001). *Indisciplina na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

VENTURA, A. (2002) *A gestão da indisciplina dos alunos. violência na escola-formar para intervir, intervir para prevenir*. Pedro, A.; Pedro, H.. Aveiro: Projecto NOVASRES.

WOODS, P.(1995). *La escuela por dentro. La etnografia en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

WATKINS, C.; WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Anexo 1

Exmo Sr. Presidente do Conselho Executivo.....

No âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro, Elza Maria Barbosa Lobo Lopes, pretende elaborar uma Dissertação sobre “Indisciplina em Contexto Educativo”. Para a sua concretização solicita a V.Ex^a se digne autorizar a recolha de dados na Escola

Tendo em conta o âmbito do estudo, nomeadamente a análise de dados processuais de alunos, garante-se a confidencialidade e anonimato em todo o processo de pesquisa.

Grata pela atenção dispensada

Aveiro, 17 de Setembro de 2004.

A Mestranda

Anexo 2

Exmº Sr. Director de Turma:

No âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro, Elza Maria Barbosa Lobo Lopes, pretende elaborar uma Dissertação sobre “Indisciplina em Contexto Educativo”. Para a sua concretização agradece a V.Exª o preenchimento da “**Grelha de Identificação de Alunos com Problemas de Indisciplina**”, até 18 de Novembro de 2004. Garante-se a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos.

Director de Turma_____ **Ano/Turma:**_____

Grelha de Identificação de Alunos com Problemas de Indisciplina

Nome do aluno	Data de Nascimento	Breve Caracterização

Anexo 3

Quadro síntese de dados relativos ao ambiente disciplinar que constam do Projecto Educativo de Escola

Inquiridos	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Aspectos a ter em conta
Alunos	Relacionamento interpessoal entre alunos e professores	<ul style="list-style-type: none"> -O Comportamento dos alunos na sala de aula. -A postura dos alunos na escola. -A «segurança dos alunos» na escola. -A vigilância dos alunos no recreio, por parte do pessoal auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> -Factores considerados mais importantes na sala de aula para melhorar o sucesso educativo: <ul style="list-style-type: none"> 1ºRespeito. 2ºDisciplina. 3ºCumprimento dos deveres assinalados no Regulamento Interno. 4º-Bom relacionamento entre professores e alunos. 5º-esclarecimentos de dúvidas dos alunos. - O controle dos alunos na saída da escola.
Professores	Relacionamento entre professores	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina na sala de aula. -Não são tomadas pela escola, as medidas mais adequadas em algumas situações de indisciplina. -Nem sempre é cumprido o Regulamento Interno -O desempenho dos auxiliares de acção educativa para com os alunos, como agentes educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -O Cumprimento do Regulamento Interno. -Mais formação para os auxiliares de acção educativa. -Maior rigidez por parte do conselho executivo
Encarregados de Educação	Contactos com o director de turma	<ul style="list-style-type: none"> -Mau ambiente entre alunos nos intervalos. -Saída dos alunos da escola, sem autorização. -Pouca vigilância dos alunos por parte do pessoal não docente. -Mau comportamento de alguns alunos. -Falta de civismo entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mais funcionários para vigiarem o recreio para evitar comportamentos de risco. -Mais «castigos» para os alunos insubordinados. -Mais formação para os auxiliares de acção educativa. -Maior rigidez por parte do conselho executivo.
Auxiliares de Acção Educativa	Relacionamento entre funcionários.	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina na escola. -Não são tomadas pela escola, as medidas mais adequadas em algumas situações de indisciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> -O cumprimento do Regulamento Interno.

Anexo 4

Quadro Síntese das Actas das Reuniões do Conselho de Turma 2004/2005

Turma1

Nota: os nomes dos alunos são fictícios de modo a garantir o seu anonimato

Data Reuniões	Assunto	Medidas Adoptadas
1ª 16/09/04 Presença dos encarregados de educação	<p>A directora de turma falou das suas funções e pediu aos encarregados de educação empenhamento na vida escolar dos seus educandos. Distribuiu o Regulamento Interno, calendário escolar e horário dos alunos, indicou a hora e local de atendimento semanal.</p> <p>Do Regulamento Interno foram esclarecidas as partes relativas a direitos e deveres dos encarregados de Educação, assiduidade dos alunos, disciplina e sistema de avaliação. Foram também informados sobre questões de funcionamento global da escola.</p>	
2ª 24/09/04	<p>Informações sobre os alunos-caso</p> <p>Aluno Carlos – retenção repetida por falta de aproveitamento e assiduidade e reflexo de uma família desestruturada. No ano anterior levantou imensos problemas, não tendo aderido aos apoios de que necessitava e que lhe foram propostos.</p> <p>Aluno Nuno – Sujeito a retenção e não foi avaliado a algumas disciplinas por falta de assiduidade</p> <p>Análise global da turma – grande % de casos problemáticos.</p>	<p>Aluno Nuno-Foi pedido acompanhamento psicológico e consulta de pedopsiquiatria</p> <p>Critérios de actuação: colocar os alunos em pares, (rapaz/rapariga) tendo em conta os problemas visuais e auditivos.</p>
3ª 5/11/04 Presença da president e conselho executivo e dos encarregados de	<p>Assunto: comportamento da turma</p> <p>Presidente do conselho executivo -falou da importância de se reunirem todos os interessados no processo ensino/aprendizagem da turma, dado o comportamento global problemático. Manifestou a sua preocupação relativamente aos comportamentos desviantes de alguns alunos que provocam consequentemente graves problemas comportamentais na</p>	<p>Os encarregados de educação apontaram como solução para estes três alunos-caso, o Regulamento Interno e a aplicação das medidas que contemplam a indisciplina na escola, nomeadamente na sala de aula.</p> <p>Os encarregados de educação pediram mais firmeza por parte dos professores, mas consideram que as regras têm de vir de casa, pois se há alunos que não respeitam os pais, dificilmente respeitarão os professores e os</p>

educação	<p>turma.</p> <p>A directora de turma e os restantes professores enunciaram a falta de cumprimento de regras e os conflitos entre os alunos como causas principais do mau comportamento da turma, salientando a conduta de três alunos, identificados como elementos perturbadores e indisciplinados.</p>	<p>colegas.</p> <p>Os encarregados de educação sugeriram diversas estratégias para responsabilizar os alunos, nomeadamente, registar os comportamentos diários dos mesmos, atribuir um diploma de bom comportamento, no final do mês, aos alunos.</p> <p>Os professores sugeriram que se aferissem critérios de actuação entre alunos/professores, no sentido de todos agirem da mesma forma em situações semelhantes.</p> <p>A directora de turma concluiu a reunião apelando aos encarregados de educação que não se demitam do papel de educador, nomeadamente no acompanhamento da vida escolar dos respectivos educandos, à transmissão de regras e valores e sobretudo no apoio afectivo</p>
<p>4ª 11/11/04</p>	<p>Foram identificados os alunos que farão parte do Projecto Curricular de turma: Carlos, Sílvia, Gustavo e Nuno</p> <p>Globalmente foram identificados na turma, dificuldades de concentração e falta de regras de conduta que se agravam face aos casos difíceis da turma.</p>	<p>Usar em todas as disciplinas uma Ficha de observação de comportamentos do aluno Nuno que será analisada pela psicóloga da escola em conjunto com a pedopsiquiatra do hospital de Aveiro.</p> <p>Os alunos serão colocados na sala de aula, com o acordo de todos os professores. Caso se proceda a alguma alteração só será válida na disciplina em que for efectuada.</p> <p>Estabelecer regras e exigir a sua prática, bem como diversificar estratégias, são essenciais, para que o clima de trabalho melhore.</p>
<p>6ª 3/12/04</p>	<p>Conselho Disciplinar - aluno Nuno</p> <p>Este processo surgiu após um acumular de participações de diferentes professores no decorrer das respectivas aulas.</p> <p>A professora instrutora do processo falou do relatório da directora de turma que refere que o aluno nunca cumpre as tarefas que lhe são propostas pelos professores após uma falta disciplinar.</p> <p>Referiu também a reunião com a encarregada de educação e o próprio aluno. Nesta reunião, o aluno assumiu o seu erro e a encarregada de educação reforçou ainda que o Nuno tem-se revelado uma criança</p>	<p>Relativamente à sugestão da encarregada de educação da punição consistir no desempenho de tarefas na escola.</p> <p>A professora instrutora menciona que a proposta da mãe (desempenho de tarefas na escola) deverá ser posta de parte e propõe que o aluno seja suspenso das aulas.</p> <p>O professor de História propôs o encaminhamento do aluno para a Comissão de Protecção de Menores.</p> <p>As alunas, delegadas e subdelegada da turma, manifestaram as suas opiniões sobre a postura do colega na sala de aula e as consequências que provocam na turma, consideram que ele</p>

	<p>agressiva, sobre o qual já perdeu algum controlo. Esta considera que o seu educando deverá ser punido pelas suas atitudes/comportamentos pouco adequados, mas salienta que esta punição deverá consistir no desempenho de tarefas na escola.</p> <p>A professora de Educação Moral referiu que o aluno não cumpre qualquer tipo de regra, não é um aluno organizado, nem demonstra qualquer tipo de esforço para modificar a sua conduta na sala de aula.</p> <p>A directora de turma mencionou que o aluno é uma criança instável, revelando-se dócil e humilde em determinadas situações e em contrapartida, noutras situações revela-se provocador e agressivo.</p> <p>A directora de turma, as professoras de EVT e Inglês mostraram-se reticentes quanto à mudança de comportamento do aluno após a suspensão.</p>	<p>tem de ser castigado, mas não sabem até que ponto a suspensão resolverá a situação.</p> <p>- O Conselho Disciplinar decidiu que o aluno deverá ser sinalizado e encaminhado para a Comissão de Protecção de Menores.</p> <p>Todos concordaram como Medida de Punição: suspensão das aulas por 6 dias.</p> <p>A presidente do conselho executivo referiu as muitas oportunidades dadas ao aluno e considera que este deverá ressentir-se por esta suspensão, nomeadamente pelo facto de não poder comparecer à escola e conviver com os colegas, assim como pelo facto de ser privado das actividades desportivas de final de período, actividades que são do seu agrado.</p>
<p>7ª 21/12/04</p>	<p>O Aluno Nuno encontra-se retido por ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas, as quais são na generalidade de carácter disciplinar.</p> <p>Os alunos Carlos e Gustavo não têm comparecido às sessões com a psicóloga da escola.</p> <p>O aproveitamento da turma foi considerado satisfatório e o comportamento pouco satisfatório, pelo facto da generalidade dos alunos não cumprir as regras estabelecidas para o bom funcionamento de uma aula e pelo facto de haver alunos que revelam problemas comportamentais (Carlos, Gustavo e Nuno).</p>	<p>O aluno Nuno continuará a usufruir dos SPO e apoio individual a L.P, mas serão também implementadas no 2º período as medidas c) e f) do Dec-Lei 319/91.</p> <p>O trabalho desenvolvido na Formação Cívica consiste essencialmente na interiorização de regras, no porquê de respeitar as regras e os seus benefícios, tomando como ponto de partida os direitos e deveres dos alunos que integram o Regulamento Interno.</p>
<p>8ª 21/03/05</p>	<p>Os 3 alunos-caso ultrapassaram o limite de faltas injustificadas.</p> <p>A encarregada de educação do Gustavo decidiu não contactar novamente a directora de turma uma vez que as informações recebidas acerca do educando, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento são sempre negativas.</p>	<p>Devido à gravidade dos problemas do aluno Nuno e à falta de um acompanhamento familiar adequado, directora de turma e psicóloga da escola vão contactar a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em risco.</p>

	<p>Aluno Nuno continua em situação problemática: não tem usufruído dos apoios da escola e o nº de faltas disciplinares continua a aumentar.</p> <p>O aproveitamento da turma foi considerado pouco satisfatório e o comportamento da turma fraco.</p>	
<p>9ª 7/06/05</p>	<p>2 alunos em situação de retenção repetida: Carlos- frequenta o 5º ano pela terceira vez demonstrou total desinteresse pelas actividades escolares , foi pouco assíduo, não tem hábitos de trabalho e revelou comportamentos desviantes na sala de aula.</p> <p>Nuno- frequenta o 5º ano pela segunda vez não mostrou empenhamento regular e atitudes correctas na escola.</p>	<p>Foi elaborado parecer detalhado sobre as atitudes reveladas e aproveitamento que será levado a Conselho Pedagógico como justificação da proposta de retenção repetida dos alunos no 5º ano.</p>
<p>10ª 28/06/05</p>	<p>Não transitaram 5 alunos:</p> <p>Aluna Amélia- falta de assiduidade Aluno Ernesto- falta de organização e empenhamento Aluno Carlos- falta de assiduidade, empenhamento e problemas disciplinares Aluno Gustavo aluno influenciável e perturbador Aluno Nuno- não revelou empenhamento de modo a superar as suas dificuldades. O aproveitamento e o comportamento da turma foram considerados pouco satisfatórios.</p>	

Turma 2

Nota: os nomes dos alunos são fictícios de modo a garantir o seu anonimato

Data Reuniões	Assunto	Medidas Adoptadas
1ª 16/09/04 Presença dos encarregados de educação	- Informação aos encarregados de educação sobre alguns pontos relevantes do Regulamento Interno da escola: funções do director de turma; direitos e deveres dos encarregados de educação. -Esclarecimentos sobre o funcionamento da escola, sistema disciplinar, avaliação e regime de faltas.	
2ª 23/09/04	Informações sobre os alunos-caso: Aluno - António 13 anos, frequenta pela 3ª vez o 5ºano. Nos anos anteriores foi pouco assíduo e apresentou comportamentos incorrectos dentro e fora da sala de aula; Aluno - Telmo Retido no ano anterior por falta de assiduidade, apresentou pouco interesse pelas actividades escolares e comportamentos incorrectos. -Foram distribuídas a cada aluno fotocópias dos direitos e deveres dos alunos, constantes do Regulamento Interno. Seguindo-se uma análise pormenorizada dos mesmos.	-Foram aferidos critérios de actuação relativamente ao cumprimento do Regulamento Interno. -Disposição dos alunos na sala de aula, atendendo aos problemas individuais e às atitudes que alguns poderão vir a apresentar. -Obrigação do aluno trazer sempre consigo o documento onde constam direitos e deveres dos alunos.
3ª 21/12/04	3 alunos-caso ultrapassaram o limite de faltas injustificadas. Um encarregado de educa�o nunca compareceu. Estudo acompanhado – comportamento irregular de alguns alunos p�s em causa a eficácia do trabalho. Os professores de Hist, L.P e Mat – justificaram a elevada percentagem de níveis negativos devido � falta de empenho, falta de estudo, falta de pré-requisitos, comportamentos e atitudes desajustadas e pouco positivas face � disciplina e � escola. Aproveitamento e comportamento da turma- Não satisfatório.	O director de turma considerou que uma vez que na turma há problemas comportamentais foram desenvolvidas estratégias para dar resposta aos problemas. Foi considerado necessário reunir com os encarregados de educa�o com o objectivo de concertar estratégias no sentido de progressiva melhoria do comportamento dos alunos.
4ª 22/12/04	Conselho Disciplinar- Aluno Ant�nio Este processo surgiu do acumular de	-Proposta de suspensão por parte de todos os professores. Considerarem que será a única puni�o possível para as atitudes do aluno,

	<p>participações de diferentes professores ao longo dos meses de actividades lectivas. Segundo relatório da directora de turma, o aluno nunca cumpre as tarefas que lhe são propostas pelos professores.</p> <p>-Não comparência da encarregada de educação à reunião convocada por carta registada.</p>	<p>pelo facto de que as mesmas prejudicam o processo ensino/aprendizagem de toda a turma.</p> <p>Os alunos delegado e subdelegado da turma consideraram que o colega tem que ser castigado, pela sua postura na turma e pelas consequências que provoca, mas não sabem até que ponto a suspensão resolverá a questão.</p> <p>- O Conselho Disciplinar decidiu que o aluno deverá ser sinalizado e encaminhado para a Comissão de Protecção de Menores, sendo a encarregada de educação informada pela directora de turma desta decisão.</p> <p>Medida de Punição adoptada: suspensão das aulas por 10 dias e 10 dias em actividades de integração na escola, realização de tarefas de limpeza nas instalações da escola, no Bloco C. O não cumprimento desta sanção implica que o aluno seja sujeito a outro Conselho Disciplinar.</p> <p>A presidente do conselho executivo referiu que foram dadas muitas oportunidades ao aluno e considera que este deverá ressentir-se por estas medidas e que poderá alterar os seus comportamentos.</p>
<p>5ª</p> <p>22/03/05</p>	<p>Atendendo ao comportamento do aluno António, o SPO e o director de turma irão reunir com a encarregada de educação para lhe propor uma proposta alternativa de formação.</p> <p>-Estudo acompanhado – comportamento irregular de alguns alunos pôs em causa a eficácia do trabalho.</p> <p>Aproveitamento global e o comportamento da turma -Não satisfatório.</p> <p>A professora de Matemática – justificou a elevada percentagem de níveis negativos devido à falta de empenho, falta de estudo, falta de pré-requisitos, comportamentos e atitudes desajustadas e atitudes pouco positivas face à disciplina e à escola.</p>	<p>Relativamente ao aluno Telmo o SPO irá contactar a Comissão de Protecção de Menores, no sentido de dar informação do comportamento do aluno na escola, para articularem uma resposta de actuação ao seu caso.</p> <p>-O director de turma considerou que uma vez que na turma há problemas comportamentais foram desenvolvidas estratégias para procurar dar resposta aos problemas que iam surgindo.</p>
<p>6ª</p> <p>1/06/05</p>	<p>Alunos António, Telmo e Pedro ultrapassaram limite de faltas permitido por Lei.</p>	<p>Conselho de turma decidiu dar parecer negativo à transição dos alunos mencionados</p>

<p>7ª</p> <p>28/06/05</p>	<p>6 Alunos não transitaram</p> <p>A professora de Matemática – justificou a elevada percentagem de níveis negativos devido à falta de empenho, falta de estudo, falta de pré-requisitos, comportamentos e atitudes desajustadas e atitudes pouco positivas face à disciplina e à escola.</p> <p>Relativamente às competências do domínio sócio-afectivo da turma, os professores consideraram que não foi conseguido ao longo do ano lectivo, o desenvolvimento de competências de solidariedade; espírito de ajuda; sentido de crítica/auto/crítica; auto-avaliação; bem como apresentaram uma deficiente forma de saber estar/saber ser.</p> <p>-Estudo acompanhado – comportamento irregular de alguns alunos pôs em causa a eficácia do trabalho.</p> <p>Aproveitamento global e o comportamento da turma - Pouco Satisfatórios.</p>	<p>Aluno António foi encaminhado para programa de T.V.A na CERCIAV.</p> <p>Aluno Telmo- foi encaminhado para os SPO, atendendo aos seus problemas de comportamento.</p>
---------------------------	---	---

Anexo 5

Guião de Entrevista aos Professores

Tema: As representações dos professores sobre a indisciplina

Objectivo geral: Recolher dados para uma caracterização da opinião do professor sobre a indisciplina, nomeadamente qual a sua perspectiva sobre relações interpessoais, ambiente disciplinar, as suas práticas de ensino e a ligação escola-família.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista	1-Motivar o professor para as respostas, reforçando a importância das suas informações para o prosseguimento da investigação; 2-Informar, em linhas gerais, os objectivos da investigação; 3-Assegurar o carácter confidencial das informações.		Solicitar autorização para a gravação da entrevista, em registo magnético.
Bloco B Conceito e causas da indisciplina	1- Recolher dados sobre o conceito de indisciplina perfilhado pelo professor; 2-Recolher dados sobre as atribuições dos professores relativamente às causas da indisciplina.	1- O que é para si indisciplina? 2- Quais são para si as causas da indisciplina?	
Bloco C Relações interpessoais	1-Conhecer as representações dos professores acerca das relações entre alunos	1- Como caracteriza o tipo de relações entre os alunos desta turma? (liderança, coesão, conflitos...)	
Bloco D Ambiente disciplinar	1-Characterizar o clima disciplinar da escola em geral. 2-Conhecer a opinião dos professores em relação ao Regulamento Interno da Escola. 3- Conhecer as práticas disciplinares mais usadas pelos professores	1- Qual a sua opinião em relação à disciplina em geral nesta escola? 2- Como são usadas as medidas, previstas no Regulamento Interno da escola, em matéria de disciplina? 3-Qual a sua opinião em relação ao Regulamento Interno? 4-Quais as práticas disciplinares	

		que mais usa? Justifique.	
Bloco E Gestão da sala de aula	<p>1- Conhecer o modo como o professor organiza e estrutura a sala de aula na dimensão relação com o trabalho</p> <p>2- Conhecer o modo como o professor organiza e estrutura a sala de aula na dimensão da relação entre as pessoas</p>	<p>1-Nesta turma onde existem alunos com problemas de disciplina tem mais cuidado com a gestão da aula?</p> <p>-Ao nível da definição de regras;</p> <p>-Ao nível da organização do trabalho/ planificação da aula;</p> <p>-Ao nível das relações entre alunos e entre alunos e professor.</p>	
Bloco F Ligação escola-família	<p>1-Characterizar a relação que a escola estabelece com a família dos alunos em geral e dos alunos “caso”em particular</p> <p>2-Conhecer os constrangimentos na relação escola-família</p>	<p>1-Quais as iniciativas da escola na ligação escola-família?</p> <p>2-A escola estabelece relações e contactos diferentes com a família dos alunos «caso»?</p> <p>2- Considera que o papel do director de turma é suficiente nessa ligação ou sente necessidade de contactar directamente a família dos seus alunos?</p> <p>3- Quais as dificuldades sentidas na relação escola-família?</p>	

Anexo 6

Quadro Síntese de dados relativos aos alunos com problemas de indisciplina 2004/2005

Turma 1															
Alunos	Total de Faltas Injustificadas no ano lectivo												Participações Disciplinares até 31/01/05	Medidas Disciplinares	Avaliação Final
	L.P	Ing	Hist	Mat	C.N	E.V. T	E M	E.F.	E.. M. R	A.P	EA	F.C			
Sílvia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	Transitou
Gustavo	17	5	8	22	5	0	8	8	1	0	4	0	7	Ordem de saída da sala de aula	Não Transitou
Carlos	33	17	39	25	21	15	18	16	-	16	22	2	11	Ordem de saída da sala de aula	Não Transitou
Nuno	47	29	32	39	39	14	24	16	6	6	20	4	21	Conselho Disciplinar de 3 /12/ 04 (6 dias de suspensão)	Não Transitou
Turma 2															
Alunos	Total de Faltas Injustificadas no ano lectivo												Participações Disciplinares até 31/01/05	Medidas Disciplinares	Avaliação Final
	L.P	Ing	Hist	Mat	C.N	E.V. T	E M	E.F.	E. M. R	A.P	EA	F.C			
Daniel	1	0	2	1	2	1	0	0	1	0	0	3	-	-	Transitou
Telmo	99	49	45	61	65	46	34	23	15	30	19	12	10	Ordem de saída da sala de aula	Não Transitou
Pedro	59	29	21	42	30	14	23	15	6	21	8	6	5	Ordem de saída da sala de aula	Não Transitou
Patrício	7	4	7	14	3	1	2	7	0	1	1	3	2	Ordem de saída da sala de aula	Não Transitou
António	98	51	43	72	70	76	25	10	19	22	18	13	29	Conselho Disciplinar de 22 /12/ 04 (10 dias de suspensão mais 10 dias de actividade de integração na Escola)	Não Transitou

Anexo 7

Entrevista com a professora PA

O que é para si a indisciplina?

A indisciplina na sala de aula tem a ver com uma quebra de regras, que à partida estão estipuladas. Tem a ver também com o desrespeito que existe entre alunos e professores e mesmo entre colegas. Essa perda de regras que são estipuladas, algumas já estão inerentes a uma sala de aulas, outras são estipuladas com os alunos no início do ano, nomeadamente quando o professor está a explicar, eles não devem fazer barulho para o próprio benefício deles. Tem a ver também, por exemplo, quando é colocada uma questão, todos colocarem o braço no ar e só fala aquele que o professor indicar e isso realmente não acontece, mas estas são as coisas mais simples. Porque depois tem a ver que muitas vezes uma falta de respeito, quer seja para com os colegas, quer seja para com o professor e tem a ver com as regras para um bom funcionamento. Uma sala de aulas tem no mínimo 20 alunos. Se 20 alunos quebram as regras não há nada a fazer, há uma autêntica anarquia, nem se desenvolve a aula como o professor tinha programado, nem os alunos vão usufruir dessa aula.

Quais são para si as causas dessa indisciplina?

As causas da indisciplina e principalmente destes casos, que eu estou a lidar este ano, devem-se essencialmente à falta de regras e de bases a nível de educação de casa que não têm essas regras, em casa. Não há provavelmente imposição de regras, cada um vive por si, que é um bocado assim e não conseguem depois, se não as têm dificilmente conseguem ter essas regras numa sala de aula.

Por outro lado também o facto dos miúdos viverem, nem é viverem, de conviverem e chegarem aqui à escola, muitas vezes se calhar não extravasam tanto, chegam aqui à escola estão todos juntos...(silêncio)... porque a indisciplina não funciona só... (silêncio) ...pronto, não diz respeito só àqueles casos mais complicados. E, por exemplo a minha direcção de turma é extremamente faladora, extremamente barulhenta. Sei que há muitos alunos onde em casa há regras, em que os pais se preocupam e vêm escola com frequência

e pronto, tentam fazer ver aos filhos que de facto não são atitudes para se terem numa sala de aulas... só que eles todos juntos...(silêncio)... e geralmente são alunos muito vivos... pronto que têm que estar sempre a conversar, do jogo de futebol. E esse tipo de coisas acaba por prejudicar o bom funcionamento de uma aula, mas essencialmente as causas são familiares e o contexto em que os miúdos vivem, porque há aqui miúdos que têm histórias de vida muito complicadas. Não é? E às vezes nós falamos: eles são assim... e zangamo-nos. Mas se pensarmos em tudo aquilo que eles passam, eles muitas vezes são uns heróis.

Como é que caracteriza o tipo de relação entre os alunos da turma, ao nível dos conflitos, ao nível da liderança?

Ao nível da liderança, não há assim nenhum que se destaque, há alguns que conseguem ser mais líderes do que outros por questões de personalidade, mas não há propriamente um líder na turma.

E há agressividade entre eles?

É assim: agressividade, há alguma agressividade entre eles, mesmo entre as raparigas nota-se uma agressividade, mas uma agressividade... (silêncio) ... pronto com aquelas guerrinhas próprias que se criam entre as miúdas que começam a entrar na adolescência, porque uma é mais bonita que outra, porque a outra tem uma roupa x ou y ou o rapazito do lado olha mais para ela.

Aquilo há tempos aconteceu uma situação dessas e as miúdas zangaram-se mesmo e havia agressões verbais. Agressões físicas acontecem algumas também, mas é da parte destes casos complicados ou em geral pode acontecer... (silêncio) ... É assim: acontece com alguns alunos que não são estes complicados. Pronto, já houve uma situação esporádica, até de um aluno que ao nível, não sei se devia falar nisto, mas ao nível familiar é do tipo de pessoas certinhas, com formação até, com formações, até elevadas demais, se calhar...sentem que estão no topo do mundo e podem comandar tudo... e chegou até a agredir dois colegas, no início do ano. Ultimamente não tenho notado isso. Agora o N....., o G..... e o C..... são assim um pouco agressivos. Não é uma violência assim muito

grave, mas sei que de vez em quando, pronto, acontecem assim umas quezílias entre eles, entre os três e por vezes entre o resto da turma, mas não é assim nada de violência grave que tenham de vir cá os pais interferir. Até ao momento, não tem havido essas situações.

Qual é a sua opinião em relação à disciplina na escola, em geral?

Ao nível de disciplina acho que a escola é evidente que têm casos complicados, mas se tivermos um ponto de comparação com outras escolas de que ouvimos notícias, não há essa agressividade. Pronto, há aqui alguns grupos de miúdos que se juntam e depois é engraçado que os alunos mais complicados de cada turma acabam por se juntar todos. Aquilo deve haver um íman qualquer que eles têm lá fora no recreio, isso nota-se e é nesses grupinhos que muitas vezes há furtos e agressões também, mas não considero que seja assim uma situação muito grave. Acho que está minimamente controlada.

É assim: também acho que há alguma permissividade por parte do conselho executivo, acho que deveria ser mais rígido, em certas situações. E por exemplo alunos que faltam às aulas, eu acho que isso para o conselho executivo devia ser quase impensável, porque quando toca para dentro se há alunos no exterior deveriam controlar, deveriam dizer: Mas tu estás aqui fora, porquê?

E eles têm conhecimento disso e têm conhecimento dos alunos que são e há muitos alunos que sistematicamente não vão às aulas. Por acaso não é o caso destes três alunos. Há uma ou outra vez que eles não vão mesmo, que eu tenha conhecimento, mas na generalidade vão à aula. Muitas vezes são é postos fora, pela indisciplina que causam.

E como são usadas as medidas do Regulamento Interno, em matéria de disciplina?

No seguimento do que eu disse, as medidas no Regulamento Interno, de facto, estão de acordo com a lei, mas se estivessem a ser aplicadas na perfeição e se dessem resposta a todos os problemas de indisciplina, nós não a teríamos. Mas se ela continua e mesmo, por exemplo, estes alunos que têm uma quantidade enorme de faltas comportamentais, já teriam modificado as suas atitudes e não modificam. Dia após dia o número de participações aumenta, e parece que não há nada a fazer porque os Conselhos Disciplinares não resultaram. Pelo menos nesta turma só houve um Conselho Disciplinar e não resultou

porque ele foi para casa uma semana e quando regressou as coisas mantiveram-se praticamente iguais. Há dias em que se porta bem, há outros dias que não. Relativamente aos outros alunos, nunca foram alvo de um Conselho Disciplinar porque são situações de perturbar uma aula, de não deixar a aula correr na normalidade, não são situações muito graves. E se nós mandarmos esses miúdos para casa, o que é que eles vão fazer em casa? Provavelmente como não vão às aulas, vão andar por aí a fazer distúrbios e aqui pelo menos vamos controlando minimamente.

Qual é a sua opinião em relação ao Regulamento Interno?

Pois, é um bocado o que eu estava a falar. Legalmente serve, só que depois na prática, vemos que a indisciplina continua, e não se está a conseguir dar resposta a muitas situações. Mas acho que a escola até têm vindo a melhorar, pelo menos nestes dois últimos anos. Acho que em termos de indisciplina está melhor do que estava. Principalmente também, pelo facto de alguns alunos mais complicados terem ido embora, acho que as situações têm sido menos graves. É o que eu acho.

E quais são as práticas disciplinares que mais usa?

Com estes alunos e no geral não coloco estes alunos na rua (fora da aula) porque primeiro, eles vêm para a biblioteca ou vão ao conselho executivo. Acho que deve ser cada professor a tentar controlar estas situações, porque quando eles vêm para a biblioteca vão ser recebidos por outros professores que muitas vezes não os conhecem e acho que não são esses professores que se devem comprometer com as más atitudes desses alunos porque nem os conhecem, nem são professores deles. Acho que não é solução. E estes alunos quando vêm para a biblioteca muitas vezes não fazem aquilo que lhes foi pedido, porque sempre que vêm para a biblioteca têm que vir com uma tarefa e não a desenvolvem. Muitas vezes estes alunos quando são enviados para a biblioteca recusam-se a ir e fogem aos funcionários. E depois é assim: Se dentro da sala de aula, eles estão a causar indisciplina e não deixam que os colegas aprendam e que a aula decorra com normalidade, quando vão para o exterior, eu acho que aí é mais complicado porque vão causar situações de vandalismo na maior parte das vezes. E se há outros colegas que estão no exterior da

escola, ou no exterior da sala de aula, então aí é que eles vão fazer o que entendem. E como estão revoltados, eles saem da sala, mas ao mesmo tempo também com esse sentimento de revolta, chegam cá fora e acabam por...(silêncio)...

E o que faz?

O que é que eu faço? Mantenho-os dentro da sala de aula, converso com eles, tento fazer ver o que é certo e o que é errado, tento fazer ver que para o futuro deles não serão boas essas atitudes. Há situações que funcionam e outras que não funcionam e muitas vezes prefiro, se eles não me dão ouvidos, prefiro quase ignorá-los.

O.K. Estás aí a incomodar, deixa-te estar. Deixa-te ficar aí no teu canto. Acabo por ignorar, porque quando ignoramos, também as situações acabam por se amenizar. Porque se estivermos sempre a chamar à atenção, de certeza que eles ainda vão passar a ser o centro das atenções. Ainda hoje o N..... estava endiabrado. E eu como professora devia exigir que ele trabalhasse, mas já que ele não quis trabalhar deixei-o ficar. Porque eu sei que se eu insistisse com ele, ele iria começar aos berros, iria ser mal-educado e aí a confusão seria muito maior na sala de aula. Muitas vezes também costumo tentar dar-lhes importância e responsabilizá-los por coisas importantes na sala de aula. Eles ficam todos inchados.

Quais os comportamentos de indisciplina que são mais frequentes?

É assim: há três que funcionam em grupo, e eles fazem questão de arrelhar o professor. Então há determinados professores que eles fazem questão de arrelhar. Então têm comportamentos, pronto, mesmo perturbadores numa aula. Por exemplo: Um está sentado numa ponta da sala e o outro está noutra, levanta-se sem pedir autorização, levanta-se e vai lá riem-se e falam uns com os outros. Depois têm também o hábito de... Como é que eu hei-de dizer... Têm o hábito de implicar com os outros.... (silêncio)...

Essencialmente é isso. Eles tentam mesmo quebrar o bom funcionamento de uma aula. E muitas vezes também acontece...Eles funcionam muito em grupo, mas também se zangam muito entre os três. E quando estão zangados pode acontecer duas coisas: Ou cada um fica sossegado no seu canto e não há meninos, ficam calmissimos, mas se um diz alguma coisa, nem que não tenha nada a ver com eles, eles fazem questão de responder e de chamar

nomes e o que quer que seja, não adianta o professor mandar calar. Não adianta, o C....., enquanto não terminar o discurso dele, não se cala. Depois acaba por ter atitudes de má educação para com os professores. E então se os chamam à atenção (silêncio)... às vezes são receptivos a esse chamamento, outras vezes não e aí respondem mal. Acabam por ter atitudes agressivas.

E desses comportamentos quais são os que considera mais graves?

É a falta de educação, essencialmente, quer seja para com o professor, quer seja para com os colegas.

Em relação a estas turmas, tem mais cuidado com a gestão da aula, com a planificação da aula, com as regras?

É assim: estes alunos têm que estar sempre ocupados, têm que ter uma atenção mais forte porque eles têm que permanentemente estar ocupados, têm que ter tarefas muito bem definidas para saberem. O.K. Hoje, chego à aula e tenho que fazer isto ou aquilo porque se chegamos e lhes damos muita liberdade, as coisas não funcionam. E a nível de regras também foi definido com a turma. Definiu-se com a turma regras, houve logo no início do ano uma reunião com todos os professores e todos os pais porque as coisas estavam a correr muito mal, não só devido a estes três casos, mas também pelo facto da turma ser muito faladora e de não ter atenção. Esses problemas ainda continuam, mas...(silêncio)... pronto acabámos por fazer uma reunião para chegarmos a um consenso e para ver se tanto pais, como professores, se dariam uma ajuda mútua para que as coisas funcionassem melhor. E os pais pediram que se definissem regras, e de facto fizemos isso na aula de Educação Cívica. Foram definidas regras. Eles é que decidiram as regras que deveriam cumprir, mas verifica-se...(silêncio)... É assim: Aqueles que se portavam bem, continuam a portar-se bem, aqueles que se portavam mal, continuam a portar-se mal, porque as regras para eles não existem. E podem obedecer a determinadas regras numa aula, mas na outra já não querem saber. Ainda na semana passada o G..... ultrapassou o limite de faltas e eu enviei uma carta para casa.

Se virmos o livro de ponto até hoje, ele já tem várias faltas de comportamento a várias disciplinas. E se cada um destes alunos estivesse isolado na turma, não tivesse outro que

provocasse, que criasse estes grupos...(silêncio)... Se estivessem isolados, eles conseguiriam melhores resultados. Agora, três alunos deste tipo na mesma turma, é impensável!

E, tem mais cuidado ao nível das relações entre eles e entre si e eles?

Sim. Até crio uma relação...(silêncio)...e com as minhas direcções de turma, geralmente crio um relacionamento mais íntimo porque primeiro estou bastantes horas com eles. Com esta turma tenho EVT, tenho Área de Projecto e Formação Cívica. E o facto de ter também o contacto com os pais acaba por criar um...(silêncio)... até muitas vezes, com alguns alunos um relacionamento de cumplicidade. E o facto de os problemas virem sempre ter comigo, não é? Quando os outros professores têm problemas, é comigo que vêm falar. Eu também converso mais com eles, e acabo por ter um relacionamento mais profundo do que com os outros alunos que não causam problemas.

Em relação à família, em termos gerais da escola, quais são as iniciativas que a escola promove para estabelecer essa ligação escola-família?

A ligação escola-família, eu penso que aqui na escola só se mantém aquele contacto formal. Geralmente, os pais vêm cá quando estão disponíveis as avaliações. Outras iniciativas de aproximação da família, eu penso que não há. Há esporadicamente algumas actividades em que isso acontece, mas com pouquíssima frequência. Se houvesse essa participação maior da família, provavelmente os problemas também seriam menores porque haveria aqui um trabalho de equipa. Muitas vezes acabamos por fazer o trabalho de uma forma e os pais fazem de outra e depois os dois não se encaixam e não há resultados positivos.

A escola estabelece relações e contactos diferentes com a família dos alunos “caso”?

Sim. Há contactos permanentes, sejam telefónicos, sejam por cartas, seja chamar cá, para virem. Alguns vêm, outros não vêm, por exemplo, a mãe do G..... falou que para vir cá tantas vezes e ouvir sempre as mesmas coisas sobre o filho, que é um aluno mal comportado, que não trabalha, que não estuda...., recusou-se mesmo a vir cá porque não está para ouvir sempre essas coisas negativas, ou seja, acaba por não tentar cooperar com o interesse que nós temos em que ele modifique os comportamentos.

Portanto, nesse caso não há adesão por parte da família, não é? E nos outros casos complicados, não há assim um estabelecimento de relações diferentes, nem contactos diferentes. É uma carta registada e tentar conversa. Com o N....., a mãe já falou com a psicóloga, tenta-se também que haja a intervenção de outras entidades como seja: o hospital, determinados médicos, tenta-se encontrar outras ajudas externas à escola.

Enquanto directora de turma o seu papel está definido. Mas sente que há professores que necessitam de contactar directamente com as famílias?

Não. Excepto em situações pontuais, por exemplo, escrever na caderneta alguma informação, tirando isso, não. Passa tudo pelo director de turma. Por exemplo, nessa reunião em que estiveram presentes todos os pais e professores, houve aí um contacto e cada professor falou dos problemas que sentia em relação à turma, e pronto houve esse contacto, mas foi só esse contacto. Nessa situação, no fundo, estavam todos mas ao longo do ano não houve uma situação grave em que o professor disse: Vou eu falar directamente com os pais.

Quais as dificuldades que mais sente na relação escola-família?

Eu no relacionamento com as famílias, crio um bom relacionamento geralmente com elas. Bem a mãe do G..... causou essa situação, que recusou-se quase a vir cá, mas é engraçado que ela veio cá já posteriormente a isso. Recusou-se a vir cá porque não se sentia satisfeita com o que eu tinha para lhe dizer, mas geralmente os outros, pronto, vêm cá quando eu peço para virem cá. E outras vezes até vêm sem ser chamadas, principalmente a mãe do N..... O avô do C..... veio cá duas vezes e a primeira vez foi há

cerca de dois meses porque estive o tempo todo sem cá vir. Portanto, crio um bom relacionamento com eles só que depois não passa disso porque não tenho conseguido resultados positivos porque a família depois, nem exige dos alunos determinados comportamentos. Não lhes exigem que eles estudem, que eles tragam trabalhos de casa, que eles tragam o material porque eles têm constantemente, faltas de material, faltas de trabalhos de casa, não lhes exigem isso, assim como também não lhes dão aquilo que eles precisam que muitas vezes é afecto e tudo aquilo de bom que uma criança também precisa. Mas o problema maior é a falta de atenção e de afecto que essas crianças têm, e que depois se reflecte aqui na escola. E se os pais já não lhes dão isso normalmente não é por virem falar comigo que as coisas vão modificar... (silêncio)...

Obrigada. Penso que coloquei todas as questões, mas quer acrescentar alguma coisa à nossa conversa?

Acho que não!

Então obrigada pela sua colaboração.